

**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

82 (1)

Сборник научных трудов

**Ялта
2024**

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 31 января 2024 года (протокол № 1)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 82. – Ч. 1. – 500 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), 2024 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2024 г.

Все права защищены.

УДК 378.2

доктор педагогических наук, доцент Абдулгалимов Грамудин Латифович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук Косино Ольга Алексеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);
старший преподаватель Гоголданова Кермен Вячеславовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются способы развития инженерно-технологического образования в рамках просветительско-образовательного проекта «Университетские субботы». Обоснована необходимость в разработке учебно-методических пособий и дидактических материалов, которые бы помогли учащимся осваивать инженерно-технологические дисциплины в рамках основного и дополнительного образования. Представлен сценарий учебной игры, направленный на знакомство с учебным оборудованием современных детских технопарков: различные наборы робототехники и электроники, 3D-принтер, оборудование виртуальной реальности, лазерный станок, а также среды для программирования, моделирования и векторной графики.

Ключевые слова: учебная игра, технопарк, кванториум, робототехника, аддитивные технологии, лазерные технологии, иммерсивные технологии, технологическое оборудование.

Annotation. The article discusses ways to develop engineering and technological education within the framework of the enlightenment-educational project "University Saturdays". The need for the development of teaching aids and didactic materials that would help students master engineering and technological disciplines as part of basic and additional education is described. The article describes the scenario of an educational game is presented, aimed at introducing the educational equipment of modern children's technology parks: various sets of robotics and electronics, a 3D printer, virtual reality equipment, a laser machine, as well as environments for programming, modeling and vector graphics.

Key words: educational game, technology park, quantorium, robotics, additive technologies, laser technologies, immersive technologies, technological equipment.

Введение. Инженерно-технологическому образованию в последнее время уделено особое внимание. Это связано, прежде всего, с нехваткой высококвалифицированных специалистов, готовых решать практические задачи модернизации и технологизации различных отраслей экономики.

Для поддержки и развития инженерно-технологического образования по всей стране были открыты инновационные центры, такие как ИТ-полигоны, технопарки, кванториумы, центры образования «Точка роста», центров молодежного инновационного творчества и сетевого взаимодействия. Данные площадки представляют материально-технические условия для обеспечения практической подготовки обучающихся, проведения научно-исследовательских работ и реализации проектов, в том числе в области инженерии и субтехнологий.

Для повышения качества обучения введено единое содержание образования, отвечающее современным требованиям, пересмотрен перечень учебников и учебных пособий.

Однако, несмотря на все изменения, до сих пор существует острая необходимость в разработке учебно-методических пособий и дидактических материалов, которые бы помогли учащимся осваивать инженерно-технологические дисциплины в рамках основного и дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. Для мотивации и увеличения интереса школьников к инженерно-технологическому обучению в рамках просветительско-образовательного проекта «Университетские субботы» Институт физики, технологии и информационных систем МПГУ организовал и успешно провел серию учебных мероприятий на базе Педагогического технопарка «Кванториум» МПГУ:

- викторина (квиз) «Современные технологии»;
- мастер-классы «Путешествие по Солнечной системе», «Дополни свою реальность», «Как запустить ракету?»;
- лекции «Космос: какая от него польза человеку?», «Космический мусор в околоземном пространстве»;
- игра-приключение (квест) «Техно Мир».

В данных мероприятиях с большим удовольствием и интересом принимали участие не только обучающиеся, но и их родители.

Рассмотрим сценарий мероприятия, получившего наибольшее количество положительных отзывов, а именно квест «Техно Мир».

Сценарий квеста «Техно Мир».

Цель мероприятия: развитие интереса к современной науке и сквозным технологиям у обучающихся.

Участники: обучающиеся 5-9 классов.

Продолжительность: 1,5 часа.

Место проведения: Технопарк или иной инновационный центр дополнительного образования.

Ход мероприятия:

Введение: участников квеста делятся на команды по 10-15 человек, за каждой командой закрепляется модератор, который будет сопровождать ребят, помогать работать со специальным оборудованием и следить за техникой безопасности в лабораториях и мастерских.

Этап 1. «Погружение в ситуацию».

Модератор передает команде колбу, в котором содержится сценарий квеста и карта-путеводитель по мастер-классам.

Пример сценария.

Вы пришли на экскурсию на фабрику производства будущего, которая находится под управлением искусственного интеллекта. Но сегодня произошла технологическая авария, и все механизмы вышли из-под контроля.

На данный момент вы находитесь в вестибюле фабрики, но вам предстоит посетить все станций фабрики и устранить последствия этой аварии. Для исправления ошибок вам необходимо будет использовать свои навыки работы с современным оборудованием.

Для навигации по фабрике используйте карту.

Будьте внимательны, на фабрике находятся «bug»'и!

Этап 2. «Мастер-классы».

В рамках квеста обучающимся предлагается пройти серию мастер-классов по работе с современным оборудованием по следующим разделам: робототехника, иммерсивные технологии, аддитивные технологии, арт-дизайн, лазерные технологии.

Станция «Робототехника».

Перечень оборудования: колесные роботы, коробки разных цветов, препятствия для проезда робота, различные шестерни, крепления и балки, полигон.

Пример карточки-задания.

Перед вами ускоритель времени «*Future Speed-7*», созданный по мотиву часов Леонардо да Винчи. Но в механизме отсутствует один очень важный элемент, наш рассеянный инженер потерял его **in a blue box**.

Привезите коробку нужного цвета в безопасную зону с помощью роботов-помощников и найдите недостающий элемент по описанию:

«This part is gray with 4 round holes and 24 teeth».

Установите элемент в механизм так, чтобы красная стрелка вращалась **quickly**.

Станция «Аддитивные технологии»

Перечень оборудования и ПО: 3D-принтер, ПК, среда моделирования Tinkercad, Cura.

Дидактические материалы: карточки с зашифрованным текстом и код расшифровки.

Для зашифровки текста можно использовать стандартные шифры, такие как шифр Цезаря, шифр транспонирования или азбука Морзе. Или же придумать собственный способ зашифровки информации.

Пример карточки-задания.

3D фабрика игрушек разрабатывает и производит фигурные мыльные пузыри. Главный инженер поручил команде разработать палочки для выдувания пузырей уникальной формы. Для обеспечения защиты интеллектуальной собственности команда инженеров использовала искусственный интеллект для шифрования описания формы от конкурентов. Для выполнения задания вам надо расшифровать описание формы, подобрать соответствующий код и создать 3D модели этих палочек на компьютере.

Станция «Иммерсивные технологии».

Перечень оборудования и ПО: шлем виртуальной реальности, контроллеры, базовые станции, ПК.

Пример карточки-задания.

Филиал фабрики производства будущего находится на космической станции. «Bug»'и успели и там набедокурить. Они перемещали планеты солнечной системы. Ваша задача «телепортироваться» на космическую станцию с помощью VR-шлема и расставить планеты солнечной системы в правильном порядке.

Станция «Лазерные технологии».

Перечень оборудования и ПО: лазерный станок, среда векторной графики, ПК.

Пример карточки-задания.

Искусственный интеллект придумал инновационный продукт, но вредные «Bug»'и перепутали все файлы в лазерном станке. Теперь инженеры не знают, для какого прибора изготовлены эти детали.

Помогите найти правильный предмет. Установите их в нужное место и изготовьте недостающий элемент на станке.

Станция «Арт-дизайн».

Перечень оборудования: кусачки, плоскогубцы, проволока, бусины, неработающие наушники, клавиатуры и прочие вышедшие из строя устройства.

Пример карточки-задания.

В свободное от работы время роботы увлекаются искусством, в том числе создавая украшения из старых деталей техники. Из-за непредвиденной аварии робот Вега не успел доделать себе украшение для предстоящего мероприятия. Теперь ваша задача – помочь Веге и создать своими руками уникальное украшение.

Станция «Электроника».

Перечень оборудования: макетные платы, светодиоды разных цветов, резисторы, батарея 9V, клемма для подключения батареек, монтажные провода.

Дидактический материал: монтажная схема подключения одного светодиода, с использованием резистора.

Пример карточки-задания.

Для предстоящего праздничного мероприятия роботы не успели украсить вестибюль фабрики будущего.

Помогите собрать максимально яркую гирлянду с использованием светодиодов на макетной плате. Проверьте работоспособность гирлянды, подключив ее к источнику питания.

Этап 3. Подведение итогов.

Выполняя игровые задания, учащиеся приобретают практический опыт работы с технологическим оборудованием, это отмечают все участники квеста. Однако каждая карточка-задание имеет и образовательную сторону, так на станции «Робототехника» учащиеся знакомятся с механическими зубчатыми передачами, а также учатся пользоваться он-лайн англо-русским инженерным словарем, на станции «Аддитивные технологии» – знакомятся с инструментами 3D-моделирования и прототипирования – Tinkercad и Cura, на станции «Иммерсивные технологии» – учащиеся знакомятся с мнемоническими правилами запоминания порядка планет солнечной системы, на станции «Лазерные технологии» – решают логическую задачу, на станции «Арт-дизайн» – знакомятся с внутренним устройством техники, на станции «Электроника» – создают простейшие электрические цепи, учатся читать принципиальные и монтажные схемы. После игры обучающиеся обсуждают выполненные задания с ведущими и модераторами, делятся впечатлениями.

Выводы. Разработка и организация таких мероприятий, особенно в игровой форме, в рамках дополнительного образования или просветительно-образовательной деятельности способствует формированию у школьников устойчивой мотивации к инженерно-технологическому обучению, вызывает большой интерес к техническим наукам в целом. Наблюдения за участниками мероприятия и беседы с родителями и школьниками показали, что практику проведения подобных игровых занятий в технопарках нужно продолжать и расширять на различные типы оборудования по физике, химии, биологии.

Дидактические материалы описанного сценария учебной игры-приключения «Техно Мир» имеет практическую значимость, учитывая недостаточность учебно-методического обеспечения в технопарках. Разработанные материалы также можно использовать при проведении занятий по учебным предметам «Технология», «Информатика» и «Физика».

Сегодня крайне актуальны проблемы развития форм и содержания различных мероприятий в детских технопарках, т.к. во многих российских регионах существует проблема продуктивного использования оборудования технопарков с пользой для детей и молодежи.

Литература:

1. Горьков, Д.Е. 3D-печать с нуля / Д.Е. Горьков. – СПб.: БХВ-Петербург, 2020. – 256 с.
2. Абдулгалимов, Г.Л. Организация конкурса «VR Хакатон – Виртуальная реальность в реальном мире» для профессионального самоопределения учащихся / Г.Л. Абдулгалимов // Журнал педагогических исследований. – 2023. – №4. – С. 43-45
3. Руководство пользователя станции Dobot Mooz 3DF Plus [Электронный ресурс]. – URL: https://dobot.ru/support/download_center (дата обращения 24.11.2023)
4. Среда разработки и моделирования Cura [Электронный ресурс]. – URL: <https://ultimaker.com/-software/-ultimaker-cura> (дата обращения 24.11.2023)
5. Среда разработки и моделирования Tinkercad [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tinkercad.com/> (дата обращения 24.11.2023)

Педагогика

УДК 373

магистрантка второго года обучения Абулова Лейли Перхатджановна

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обосновано положение о формировании личностных результатов обучающихся как неотъемлемой части развития современной образовательной практики общего образования. Цель исследования – разработать инновационные методические решения, направленные на обогащение деятельности педагогов в аспекте формирования личностных результатов обучающихся. Методы исследования: анализ научно-педагогической и методической литературы, абстрагирование, наблюдение особенностей процесса формирования личностных результатов обучающихся в общеобразовательной школе. Проблема исследования: какие инновационные способы педагогического взаимодействия с обучающимися будут более эффективными в формировании личностных результатов обучающихся? Выяснено, что личностные результаты обучающихся представляют собой совокупность индивидуальных качеств, характеризующих личность ученика и его способность к успешной адаптации в образовательной и социокультурной среде. Проведенный анализ современных исследований проблемы формирования личностных результатов обучающихся показал, что личностные результаты могут изменяться и развиваться на протяжении всей жизни, под воздействием новых образовательных и жизненных опытов. Формирование личностных результатов – это многогранный и длительный процесс, зависящий от множества факторов. Исследователями отмечено, что личностные результаты у каждого обучающегося уникальны. Формирование этих результатов происходит под воздействием множества факторов, например, таких как образовательные методы, семейное окружение, социокультурный контекст и личный опыт. Установлено, что современные методы формирования личностных результатов обучающихся включают в себя разнообразные подходы, направленные на развитие индивидуальности и способностей учеников. Результатом проведенного исследования стали инновационные методические решения, способные обогатить деятельность педагогов в аспекте формирования личностных результатов обучающихся. Предложенные решения стимулируют развитие разнообразных качеств и навыков личности обучающихся, необходимых для успешной адаптации человека к изменениям в сложном мире.

Ключевые слова: личностные результаты обучающихся, успешность ученика, самооценка, метод формирования личностных результатов обучающихся, активность, гражданская позиция, интерактивное обучение.

Annotation. The article substantiates the position on the formation of personal results of students as an integral part of the development of modern educational practice of general education. The aim of the research is to develop innovative methodological solutions aimed at enriching the teachers' activity in the aspect of formation of students' personal results. Research methods: analysis of scientific, pedagogical and methodological literature, abstraction, observation of the peculiarities of the process of formation of personal results of students in general education school: what innovative ways of pedagogical interaction with students will be more effective in the formation of personal results of students? It was found out that the personal results of students are a set of individual qualities characterizing the student's personality and his/her ability to successfully adapt in the educational and socio-cultural environment. The analysis of modern studies of the problem of formation of personal results of students has shown that personal results can change and develop throughout life, under the influence of new educational and life experiences. Formation of personal results is a multifaceted and long process, depending on many factors. Researchers have noted that each learner's personal outcomes are unique. The formation of these results is influenced by many factors, such as educational methods, family environment, socio-cultural context and personal experience. It has been found that modern methods of forming students' personal outcomes include a variety of approaches aimed at developing students' individuality and abilities. The result of the study was innovative methodological solutions that can enrich the activities of teachers in the aspect of the formation of personal results of students. The proposed solutions stimulate the development of a variety of qualities and skills of learners' personality necessary for successful human adaptation to changes in a complex world.

Key words: personal results of students, student success, self-assessment, method of formation of personal results of students, activity, civic position, interactive learning.

Введение. Личностные результаты обучающихся играют ключевую роль в современной системе образования. Они включают в себя широкий спектр качеств, характеризующих индивидуальную, учебную и жизненную успешность ученика. Понимание сути и процесса формирования личностных результатов является неотъемлемой частью развития современной образовательной практики.

Изложение основного материала статьи. Личностные результаты обучающихся представляют собой совокупность индивидуальных качеств, характеризующих личность ученика и его способность к успешной адаптации в образовательной и социокультурной среде. Л.В. Волкова приводит содержательную характеристику личностных результатов, которые, по мнению исследователя, включают в себя такие аспекты, как моральные ценности, социальную компетентность, самопонимание, а также способность к саморегуляции, критическому мышлению и творчеству [3].

В.С. Басюк и Л.В. Мухачева раскрыли некоторые особенности формирования личностных результатов обучающихся: индивидуализация, динамичность, взаимообусловленность с образовательными целями. Так, личностные результаты у каждого обучающегося уникальны, и они формируются под воздействием множества факторов, включая образовательные методы, семейное окружение, социокультурный контекст и личный опыт. Исследователи считают, что личностные результаты могут изменяться и развиваться на протяжении всей жизни, под воздействием новых образовательных и жизненных опытов. Они включают в себя как академические достижения, так и навыки, необходимые для успешной адаптации в современном мире [2].

Процесс формирования личностных результатов обучающихся – это многогранный и длительный процесс, зависящий от множества факторов. В своей работе исследователи О.В. Тумашева, А.И. Молдыбаева и М.Е. Ширшикова приводят этапы данного процесса и влияние организационно-методических условий, влияющих на его эффективность [6]:

Этап 1. Семья, школа и общество играют ключевую роль в формировании личностных результатов ученика. Воспитание ценностей, развитие навыков и социокультурная адаптация начинаются в раннем детстве и продолжают на протяжении всей жизни.

Этап 2. Образовательные программы и методы обучения способствуют развитию ключевых навыков и качеств, необходимых для формирования личностных результатов. Активное участие в уроках, практические задания и обсуждения помогают стимулировать критическое мышление и саморегуляцию.

Этап 3. Способность ученика к самостоятельному обучению и самоопределению играет важную роль в формировании личностных результатов. Это включает в себя умение ставить цели, планировать действия и оценивать собственный прогресс.

Личностные результаты обучающихся представляют собой сложное и многогранное понятие, которое охватывает моральные, социальные, когнитивные и практические аспекты личности ученика. Процесс их формирования является непрерывным и включает в себя взаимодействие семьи, образовательных учреждений и общества. Понимание этого процесса имеет решающее значение для развития эффективной образовательной практики и подготовки учеников к успешной жизни в современном мире. Достижение каждого личностного результата школьниками выступает своего рода «точкой роста» в ходе организации активной творческой деятельности школьников на интегративной основе.

Изучение и анализ источников позволил выделить некоторые общие характеристики личностных результатов обучающихся [1; 2; 4; 6; 7]:

- самостоятельность как способность школьника принимать решения и действовать независимо;
- активность, проявляющаяся в готовности к деятельности, инициативности в достижении поставленных целей;
- креативное мышление рассматриваем как способность генерировать новые идеи для того, чтобы сфокусироваться на проблеме и найти нестандартные способы ее решения;
- социальная адаптация предусматривает умение эффективно взаимодействовать с другими людьми, развитие навыков коммуникации и конструктивного взаимодействия;
- эмоциональная стабильность проявляется в способности ученика контролировать свои эмоции, умении справляться со стрессом и трудностями;
- академические достижения как личностные результаты обучающегося характеризуются достижениями высоких результатов в учебе, умением анализировать информацию, критически мыслить и применять знания на практике.

Современные методы формирования личностных результатов обучающихся включают в себя разнообразные подходы, направленные на развитие индивидуальности и способностей учеников. Е.А. Кондратьева предлагает включить в список наиболее успешные способы формирования личностных результатов. Например, среди этих успешных способов она отмечает проектное обучение, предполагающее работу над долгосрочными проектами, требующими самостоятельного исследования и решения задач. Благодаря работе в группе и возможности принятия индивидуальных решений в процессе разработки проектов обучающиеся могут оттачивать навыки планирования, сотрудничества, самоорганизации, самоконтроля и креативного мышления. Проектное обучение также способствует развитию у школьников общения, лидерских качеств, умения выступать публично и аргументировать свою точку зрения. Примером такого проекта может быть проект о решении местной экологической проблемы, в ходе которого ученики проводят исследования, предлагая практические решения и представляя их на общественной выставке [5].

Отдельное место в методах формирования личностных результатов занимает самостоятельное обучение и самооценка. Данные процессы направлены на выработку умений постановки собственных учебных целей, оценивать свой прогресс и планировать свое обучение. Это способствует развитию саморегуляции и самодисциплины. В данном случае обучающиеся могут вести свои блоги, отмечая достижения, проводя рефлексию по каждому учебному материалу и выдвигая собственные вопросы для исследования.

Одним из интересных вариантов формирования личностных результатов выступает интерактивное обучение, которое предполагает активное использование мультимедийных и цифровых технологий в школе. В современной образовательной практике обучающиеся интенсивно используют разнообразные технологии: виртуальную реальность, онлайн-курсы и образовательные приложения, направленные на активное обучение и развитие навыков информационной грамотности. Использование на занятиях интерактивных цифровых технологий позволяет выстроить индивидуальный маршрут развития каждого ученика, при котором у детей появится возможность раскрыть свои таланты, развить навыки самостоятельной деятельности (планировать учебную и внеучебную деятельность, критически анализировать источники информации, выявлять противоречия и принимать осознанные решения в различных критических ситуациях на основе креативных идей и индивидуальных возможностей обучающихся).

Данные методы формирования личностных результатов обучающихся способствуют созданию обучающей среды, обеспечивающей развитие навыков, ценностей и качеств, необходимых для успешной жизни и карьеры в современном мире.

Выводы. В рамках проведенного исследования были разработаны инновационные методические решения, которые обогащают деятельность педагогов в аспекте формирования личностных результатов обучающихся.

1. «Искусство Философского Путешествия». Учащиеся отправляются в интерактивное философское «путешествие» через историю и культуры разных эпох, переживая события и взаимодействуя с историческими фигурами. Этот опыт помогает им развивать критическое мышление, эмпатию и философский взгляд на жизнь.

2. «Мультимедийное Исследование Воображения». Ученики создают мультимедийные проекты, объединяя искусство, литературу и технологии для выражения своего воображения и творческих идей. Это способствует развитию творчества, самовыражения и мультимедийной грамотности.

3. «Эко-детективы в Городе Будущего». Ученики становятся «эко-детективами» и расследуют экологические проблемы в своем городе. Они разрабатывают стратегии устранения проблем, взаимодействуя с местными органами и активистами. Этот процесс развивает гражданскую активность, лидерские навыки и ответственность перед окружающей средой.

4. «Театр и Терапия». Ученики учатся выражать свои эмоции и решать конфликты через театральные методы и импровизацию. Этот способ помогает развивать эмоциональный интеллект, умение работать в группе и улучшает понимание собственных эмоций.

5. «Цифровая Гражданская Журналистика». Учащиеся создают собственные цифровые журналистские проекты, расследуя актуальные социальные и политические вопросы. Этот метод развивает навыки анализа информации, общественной активности и медиаграмотности.

6. «Искусство Эмпатии и Социальной Изоляции». Ученики воспроизводят сценарии, где испытывают на себе чувства социальной изоляции и эмпатии. Это способствует развитию понимания чужой боли, толерантности и умению строить отношения.

Данные необычные методы формирования личностных результатов обучающихся базируются на инновационных подходах и стимулируют развитие разнообразных качеств и навыков, необходимых для успешной адаптации человека к новым условиям и ситуациям в сложном мире.

Литература:

1. Басюк, В.С. Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающимися в условиях реализации ФГОС общего образования / В.С. Басюк // Развитие личности. – 2017. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-rezultaty-osvoeniya-osnovnyh-obrazovatelnyh-programm-obuchayuschimisya-v-usloviyah-realizatsii-fgos-obshchego> (дата обращения: 17.12.2023)

2. Басюк, В.С. Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения и в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования / В.С. Басюк, Л.В. Мухачева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 4 (52). – С. 86-102

3. Волкова, Л.В. Диагностика личностных результатов младших школьников: от алгоритма к практике / Л.В. Волкова // Гуманитарные науки и образование. – 2020. – № 1. – С. 26-33

4. Глазунов, Ю.Т. О волевых качествах человека и основаниях их выделения / Ю.Т. Глазунов, К.Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2016. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-voleyvyh-kachestvah-cheloveka-i-osnovaniyah-ih-vydeleniya> (дата обращения: 17.12.2023)

5. Кондратьева, Е.А. Системы и методы оценивания на уроках истории и обществознания в соответствии с ФГОС ООО / Е.А. Кондратьева // ИНФОУРОК [сайт]. – URL: <https://infourok.ru/sistemi-i-metodi-ocenivaniya-na-urokah-istorii-i-obshchestvoznaniya-v-ootvetstvii-s-fgos-ooo-1720067.html> (дата обращения: 09.09.2023)

6. Семиколонов, М.В. Формирование личностных результатов у учащихся на уроках истории и обществознания в условиях реализации ФГОС / М.В. Семиколонов // Информация и образование: границы коммуникаций INFO. – 2018. – №10 (18). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lichnostnyh-rezultatov-u-uchaschihsya-na-urokah-istorii-i-obshchestvoznaniya-v-usloviyah-realizatsii-fgos> (дата обращения: 18.12.2023)

7. Тумашева, О.В. Организационно-методические условия формирования личностных результатов, обучающихся средствами предметной области «Математика» / О.В. Тумашева, А.И. Молдыбаева, М.Е. Ширишкова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – №3 (37). – С. 27-30

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Авдеева Татьяна Ивановна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат физико-математических наук Высокос Мария Ивановна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ КОМИКС В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена современной образовательной технологии комикс. В исследовании приведен опыт работы педагогов с данной технологией, показана возможность использования технологии комикс при подготовке студентов педагогического направления.

Ключевые слова: комиксы, современная образовательная технология, студенты, педагог.

Annotation. The article is devoted to modern educational technology comics. The study presents the experience of teachers working with this technology and shows the possibility of using comics technology in preparing pedagogical students.

Key words: comics, modern educational technology, students, teacher.

Введение. Комиксы – современная образовательная технология для педагогов, позволяющая преподавать сложные научные предметы в краткой, подходящей и эффективной форме, помогая объяснить мир, состоящий из абстрактных научных концепций, а также предотвратить возможные неправильные представления. Комиксы, подготовленные для конкретного предмета, заставляют обучающихся задуматься о науке, которую можно использовать для объяснения научных знаний. Комиксы, которые используются для научных концепций, чтобы избавиться от сложности и абстракции, могут обеспечить постоянство знаний и устранить забывание, вызванное зубрежкой, поскольку они визуально привлекательны. Читая комиксы, обучающиеся пытаются установить связь между текстом и изображением, полноценно и активно участвовать в учебном процессе. Использование комиксов повышает научную грамотность, расширяя возможности читать и обсуждать научные темы.

Отметим, что в работе «Комикс как современная технология обучения» авторы обосновали позицию рассматривать комикс как современную образовательную технологию [1].

Изложение основного материала статьи. Комиксы как современная образовательная технология позволяют организовать учебный процесс с учетом возможностей обучающихся. Комиксы открывают возможности в запоминании информации, доступны практически любому уровню памяти. Комиксы могут способствовать процессу обучения, визуализируя передаваемое сообщение. Кроме того, сценарий в комиксе может быть анимированным и предоставляется возможность учиться на практике, то есть создавая опыт. Комикс должен соответствовать двум основным педагогическим принципам поддержки образовательного процесса. Первое – быть интересным, а второе – устанавливать прочную связь с

реальной жизнью. Это налагает определенную ответственность за использование педагогом комиксов в учебном процессе. Комиксы имеют некоторые ограничения как по своей структуре, так и по вкладу, который они могут внести в образовательный процесс. Ограничения письменного выражения – один из примеров, который можно привести. Кроме того, создание комиксов, подходящих по предмету, для учителей и студентов – будущих педагогов может оказаться дополнительной нагрузкой.

Изучение опыта работы педагогов с комиксами может дать важные подсказки для эффективного использования комиксов. В связи с этим в работе был изучен опыт по использованию комиксов в обучении. Отметим некоторые такие работы.

В исследовании Kutnikova M. «Применение комиксов в научном образовании» представлены результаты годового проекта, направленного на анализ и размышления обучающихся программы подготовки учителей дошкольных организаций о работе с комиксами. В работе показано использование комиксов для понимания определенных физических явлений. Исследование основано на наблюдениях за изменением восприятия явлений детьми в результате использования комиксов, сопровождаемых концептуальными картами. В статье делается вывод о том, что комиксы оказались современной педагогической стратегией, которая начинает набирать популярность в преподавании естественнонаучных дисциплин [3].

В исследовании Senturk M. and Simsek U. «Влияние обучающих комиксов и обучающих мультфильмов на отношение учащихся и мотивацию в курсе обществознания» говорится, что использование в обществознании как учебного комикса, так и учебных мультфильмов положительно влияет на отношение и мотивацию учащихся к уроку. По этой причине исследователи предлагают учителям, которые хотят привлечь своих учеников к уроку, рассматривать образовательные комиксы и обучающие мультфильмы как эффективную альтернативу [4].

Weitkamp E. and Burnet F. разработали и апробировали проект на основе создания комикса. В работе описываются этапы, методология создания комикса, дается характеристика школы и участников-классов и их подготовка, а также проведение проекта и результаты. Делается вывод, что в проекте приняли участие более 150 детей и шесть учителей, детям было интересно читать комикс и интересоваться персонажем. Кроме того, дети смогли дать объяснения «науке» Чемеидана на основе собственного опыта. Однако было примечательно, что детям было трудно спрогнозировать действия, которые Чемеидан (герой комикса) предпринял бы в других подобных ситуациях, основанных на тех же научных предпосылках, которые используются в комиксе. Вместо этого дети, казалось, опирались либо на свои собственные предпочтения в отношении действий, либо на действия, которые, по их ожиданиям, могли предпринять другие, более общие комические персонажи. Из оценок учителей поведения класса стало ясно, что формат комиксов вовлекал детей, особенно мальчиков, в деятельность, основанную, по сути, на чтении и обсуждении. Этот подход может открыть новые возможности для связи науки и образования [7].

В работе Karagoz V. отмечается, что комиксы являются эффективным мультимодальным инструментом в обучении студентов английскому языку. В статье представлен алгоритм обучения английскому языку и разговорной речи с помощью технологии комикс, а также представлено обучение навыкам средствами дизайна комикса, проходящие следующие этапы: знакомство с коммуникативной ситуацией, изучение культурных данных (лингвистических и экстралингвистических) и схемы разговора (социальные правила начала, развития и завершения разговора), имитация разговора, работа с грамматикой. Делается вывод, что комиксы являются функциональными, хорошо структурированными инструментами для приобретения грамматических, лексических и коммуникативных навыков обучающимися, изучающими английский язык [2].

В исследовании Yunus M.M., Salehi H., Tarmizi A., Syed S. and Balaraman S. «Использование цифровых комиксов в обучении письму» отмечается, что цифровые комиксы могут быть внедрены в процесс преподавания и обучения с целью мотивации обучающихся с низким уровнем владения навыками письма. Исследование проводилось в рамках изучения восприятия преподавателями-стажерами использования цифровых комиксов при обучении письму обучающихся с низкими показателями успеваемости. Делается вывод, что большинство опрошенных учителей-стажеров положительно воспринимают использование цифровых комиксов при обучении письму обучающихся с низкой успеваемостью. Большинство респондентов заявили, что цифровые комиксы имеют множество преимуществ, которые побуждают писать на английском языке [8].

В работе Tatalovich M. представлен обзор уже существующих комиксов, раскрывающих научные теории в жанре «научных комиксов». Tatalovich M. приводит краткий обзор литературы, подтверждающий, что комиксы можно эффективно использовать для повышения научной грамотности посредством образования и общения. В статье также говорится о проблеме отсутствия исследований о научных комиксах и их читателях и описываются некоторые возможные причины этого. Кроме этого, в работе обозначаются некоторые вопросы, которые можно было бы рассмотреть в будущих исследованиях, говорится о влиянии комиксов на научную коммуникацию [6].

Sones W.W. в своей работе «Комиксы как образовательное средство» подчеркивает привлекающую внимание сторону комиксов. В своей работе автор отмечает, что использование комиксов повышает эффективность обучения [5].

Таким образом, комиксы – это технология, которая может применяться к различным предметам и достижениям в области образования, может вызвать интерес учащихся, повысить мотивацию и сделать обучение увлекательным. По результатам представленных исследований можно отметить, что комиксы как современная образовательная технология обладают следующими образовательными компетенциями: позволяет учиться с удовольствием, увеличивает академические успехи, обращается к более чем одному органу чувств благодаря гармонии визуального и текстового изображения.

Комиксы, которые будут использоваться в научном образовании, должны обладать тремя важными характеристиками: юмором, визуализацией обучения и контекстуализацией обучения. Юмористический аспект комиксов помогает обучающимся справиться с напряжением в классе/группе, уменьшить смущение и облегчить свои проблемы. Общеизвестно, что детям нравится читать комиксы, на них влияет визуальная привлекательность графического представления, которая делает комиксы эффективной технологией изучения научных концепций. Кроме того, комиксы эффективно влияют на положительное отношение обучающихся к науке. Они также способствуют развитию логического мышления. Однако не всегда легко найти идеальные и подходящие комиксы, которые можно использовать в качестве учебного пособия в образовании. В этом случае можно подготовить комиксы самостоятельно.

При подготовке студентов к педагогической деятельности в образовательной организации необходимо научить их пользоваться современными педагогическими технологиями. Работа с технологией комикс может осуществляться на дисциплинах методического цикла и на практиках: учебной и производственной (педагогической). Студенты изучают теоретические основы использования данной технологии, рассматривают опыт ее применения, знакомятся с готовыми образовательными комиксами. Помимо этого можно научить основам разработки авторских комиксов.

Подготовка студентов к созданию своих образовательных комиксов проходит в несколько этапов.

Первый этап работы: теоретические и общие аспекты научной составляющей использования технологии комикс в практической деятельности, а также конкретные примеры использования комиксов во время прохождения практики. После

первого этапа работы студентам дается задание подготовить два первоначальных текста, которые они будут использовать для создания комиксов.

Второй этап: разработка сценария и составление эскиза комикса (практическая работа в группах (3-4 человека)). На этом этапе группе предстоит создать 2 комикса: первый – рисованный комикс, второй – цифровой комикс. Для создания цифрового комикса группа дополнительно обсуждает технические моменты создания комикса и особенности материально-технических возможностей его использования в педагогической деятельности.

На данном этапе студентам предстоит:

– Первая графическая разбивка теста – в тексте маркером выделяют блоки для дальнейшей работы. Черновой вариант позволяет группе задать темп и тон истории, определить, какую информацию можно разместить на странице, и посмотреть, как ее лучше всего интегрировать в историю.

– Вторая графическая разбивка (создание эскиза комикса) и составление итоговой раскрашенной работы. Здесь группа реализует идеи, рассмотренные на предыдущем этапе, с окончательными корректировками, улучшающими темп истории и ее читабельность. Далее корректируются шрифты, сложные слова заменяются синонимами или более простыми формулировками.

Третий этап: презентация созданных комиксов и ответы на более конкретные вопросы, которые возникали во время работы над комиксом.

Таким образом, чтение и конструирование комиксов способствуют развитию различных навыков таких как интерпретация, анализ, критика, применение. Это происходит когда обучающийся выявляет и объясняет проблему, когда он распознает намерение автора, когда студенты находят информацию, когда сравнивают и устанавливают взаимосвязи, когда читают. Комиксы как современная образовательная технология также способствуют планированию, созданию нового, развитию воображения, формированию и использованию навыков рисования, дизайна и т.д.

Отметим некоторые комиксы, которые студенты могут использовать во время прохождения педагогической практики. Ресурс «От устройства мозга до истории велосипеда: 10 образовательных комиксов для детей и подростков» предлагает к рассмотрению книги с образовательными комиксами по разным направлениям: точные науки, технологии, искусство, экономика, психология, спорт, обо всем [9]. Ресурс CHIPS-journal представляет данные об образовательных комиксах: «Время в комиксах» автор: Крэйг Каллендер; «Космос» автор: Розмари Моско; «Ракеты. Научный комикс» авторы: Дрозд Д., Дрозд Э.; «Математика в комиксах» авторы: Сардар, Ван, Рейвиц; «Электричество. Суперкоманда на страже планеты!» авторы: Дон, Чжэ, Ын и другие [10].

Выводы. Подготовка студентов к использованию современной образовательной технологии комикс позволила выделить особенности, преимущества и ограничения комикса как образовательной технологии.

Комиксы облегчают понимание и развивают воображение. Особенности комиксов заключаются в их красочной структуре, одновременном присутствии визуальных изображений и текста, а также элементов юмора.

Преимущества комиксов как современной образовательной технологии в том, что они облегчают повествование сложных предметов. Однако нужно помнить, что для подготовки и использования комиксов в образовательной организации необходимо учитывать ряд особенностей, связанных с возрастом, например, в дошкольной образовательной организации возможно у детей будут не сформированы навыки чтения.

Комиксы содержат некоторые ограничения при их создании и использовании, обусловленные их структурой. Трудности которые могут возникать у студентов во время работы с комиксами можно разделить на две проблемы, связанные с подготовкой своих комиксов и с возможностью использовать цифровые комиксы в педагогической деятельности. Понятно, что потребность в инструментах для подготовки цифровых комиксов и тот факт, что эти инструменты требуют доступа к Интернету, – это те моменты, с которыми студенты столкнулись. Кроме того, некоторые студенты подчеркнули, что подготовка комиксов требует много времени и творческого мышления.

Литература:

1. Авдеева, Т.И. Комикс как современные технологии обучения / Т.И. Авдеева, М.И. Высокос, С.И. Зыкова // Современное педагогическое образование. – 2020. – №3. – С. 64-67
2. Karagoz, B. Applicability to strategies for defining and interpreting interdisciplinary content educational comic novels: the series. The Case of Adam Olmush Chojlar and Kahraman Kadynlarymyz / B. Karagoz // Journal of the Faculty of Education of Erzincan University. – 2018. – №20(3). – P. 637-661
3. Kutnikova, M. The use of comics in scientific education / M. Kutnikova // Acta Educationis Generalis. – 2017. – №7(3). – P. 88-98
4. Senturk, M. The impact of educational comics and educational cartoons on student attitudes and motivation in a Social Studies course, International / M. Senturk // Journal of Educational Technology and Research. – 2022. – №7(17). – P 378-413
5. Sones, W.W. The comic and the teaching method / W.W. Sones // Journal of Educational Sociology. – 1944. – №18(4). – P. 232-240
6. Tatalovich, M. Scientific comics as a tool of scientific education and communication: a brief research study / M. Tatalovich // Journal of Scientific Communications. – 2009. – №8(4). – P. 1-17
7. Weitkamp, E. A chemist brings laughter to a chemistry class.International / E. Weitkamp // Journal of Scientific Education. – 2007. – №29(15). – P 1911-1929
8. Yunus, M.M. The use of digital comics in teaching ESL writing / M.M. Yunus // The latest research in chemistry, biology, environment and culture. – 2011. – P. 53-58
9. От устройства мозга до истории велосипеда: 10 образовательных комиксов для детей и подростков: сайт. – 2023. – URL: <https://journal.tinkoff.ru/list/comics-edu/> (дата обращения 03.12.2023)
10. CHIPS-journal: сайт. – 2021. – URL: <https://chips-journal.ru/reviews/7-krutyh-obrazovatel-nyh-komiksov-dla-detej> (дата обращения 25.11.2023)

УДК 376.62

доктор педагогических наук, заместитель директора Алексеева Галина Ивановна

Автономное образовательное учреждение Республики Саха (Якутия) дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского-II» (г. Якутск);

заместитель руководителя Центра непрерывного повышения**профессионального мастерства Ушницкая Сардаана Егоровна**

Автономное образовательное учреждение Республики Саха (Якутия) дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского-II» (г. Якутск)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье рассматривается разработка индивидуального образовательного маршрута управленческих кадров общеобразовательных организаций на основе результатов диагностики профессиональных компетенций. С целью устранения профессиональных дефицитов у управленческих кадров школ проводятся курсы повышения квалификации с разработкой индивидуального образовательного маршрута для каждого руководителя. Внимание уделяется результатам диагностики профессиональных компетенций управленческих кадров, разработанной Академией Минпросвещения Российской Федерации. Приводятся результаты данной диагностики [1]. Основная цель исследования – изучение профессиональных затруднений и запросов управленческих кадров общеобразовательных организаций Республики Саха (Якутия). Задачи исследования заключаются в анализе результатов диагностики профессиональных компетенций управленческих кадров, разработке для них индивидуального образовательного маршрута и персональных программ, также оказании методической помощи, учитывая выявленные профессиональные потребности и адресные запросы [2]. Гипотеза исследования: методическое сопровождение управленческих кадров общеобразовательных организаций в регионе будет эффективным при: изучении профессиональных затруднений управленческих кадров общеобразовательных организаций; разработке персональных программ методического сопровождения; грамотной разработке индивидуального образовательного маршрута.

Ключевые слова: диагностика, профессиональная компетентность, профессиональные затруднения, потребности, запросы, индивидуальный образовательный маршрут, управленческие кадры.

Annotation. The article considers the development of an individual educational route for management personnel of general education organizations based on the results of diagnostics of professional competencies. In order to eliminate professional deficits among school management personnel, advanced training courses are conducted with the development of an individual educational route for each head. Attention is paid to the results of the diagnosis of professional competencies of managerial personnel, developed by the Academy of the Ministry of Education of the Russian Federation. The results of this diagnosis are presented [1]. The main purpose of the study is to study the professional difficulties and requests of managerial personnel of educational organizations of the Republic of Sakha (Yakutia). The objectives of the study are to analyze the results of diagnostics of professional competencies of managerial personnel, develop an individual educational route and personal programs for them, as well as provide methodological assistance, taking into account the identified professional needs and targeted requests [2]. Research hypothesis: methodological support of managerial personnel of educational organizations in the region will be effective in: studying the professional difficulties of managerial personnel of educational organizations; developing personal programs of methodological support; competent development of an individual educational route.

Key words: diagnostics, professional competence, professional difficulties, needs, requests, individual educational route, managerial personnel.

Введение. В трудах отечественных авторов рассматриваются основные процессы в современном обществе, влияющие на экономическую, социально-политическую и культурную жизнь. Такие изменения сказываются на требованиях общества к руководителям образовательных организаций [3].

В новых социокультурных условиях всё большее значение приобретают профессиональные компетенции управленческих кадров. Таким образом, необходимо уделить особое внимание повышению квалификации управленческих кадров, их профессиональному развитию и росту. На сегодняшний день с точки зрения повышения уровня профессиональных компетенций управленческих кадров важной проблемой является устранение их профессиональных дефицитов [2]. Устранение профессиональных дефицитов управленческих кадров требует пересмотра и обновления системы повышения квалификации. Частичному решению соответствующих вопросов посвящена данная статья.

Изложение основного материала статьи. С целью оценки уровня сформированности основных компонентов управленческих компетенций, разработки для них индивидуального образовательного маршрута и персональных программ были проанализированы контрольно-измерительные материалы, разработанные Академией Минпросвещения России [1]. Задания состояли из основных компонентов управленческих компетенций и способности их применять в решении простых управленческих задач. Перечень профессиональных компетенций руководителя школ отражают следующие трудовые функции:

1. Управление процессами.
2. Управление ресурсами.
3. Управление результатами.
4. Управление кадрами.
5. Управление информацией.

Задания диагностической работы были различных уровней сложности:

- базовый – задания с выбором одного правильного ответа;
- повышенный – задания с выбором нескольких правильных ответов, задания на установление соответствия;
- высокий – задания на установление последовательности (построение алгоритма).

Для ранжирования участников диагностики по уровню профессиональных компетенций использовалась следующая шкала (таблица 1).

Таблица 1

Шкала соответствия доли выполнения диагностической работы уровню профессиональных дефицитов

Уровни достижений	Высокий уровень дефицитов	Средний уровень дефицитов	Минимальный уровень или отсутствие дефицитов
Доля выполнения работы	Ниже 60%	60-80%	Больше 80%

В диагностике приняли участие 422 управленческих кадров Республики Саха (Якутия): 234 директора, 188 заместителей директора. Максимальный балл участников диагностики руководителей республики составляет 33, что соответствует 91,7% выполнения всех заданий, минимальный – 0. Средний балл выполнения диагностической работы составляет 18,1 баллов, а средняя доля выполнения диагностической работы – 50,3%.

В диагностике приняли участие руководители школ из 18 районов (всего 36 муниципальных районов). В таблице 2 показаны результаты диагностики по муниципальным районам.

Таблица 2

Распределение участников диагностики по муниципалитетам и средняя доля выполнения диагностической работы

Муниципалитет	Кол-во участников, чел.	Доля участников от общего количества, %	Средний первичный балл	Средняя доля выполнения работы, %
Республика Саха (Якутия)	422	7,8%	18,1	50,3%
МКУ Намское УО	50	11,8%	15,4	42,8%
УО ГО город Якутск	45	10,7%	22,1	61,4%
МКУ Вилюйское УО	40	9,5%	16,3	45,3%
МКУ Мегино-Кангаласское УО	34	8,1%	18,6	51,7%
МКУ Олекминское УО	33	7,8%	18,9	52,5%
МКУ Усть-Алданское УО	29	6,9%	13,7	38,1%
МКУ Хангаласское УО	27	6,4%	19,8	55,0%
МКУ Нюрбинское УО	24	5,7%	16,8	46,7%
МКУ Алданский район	22	5,2%	20,7	57,5%
МКУ Нерюнгринское УО	22	5,2%	19,2	53,3%
МКУ Чурапчинское УО	22	5,2%	17,6	48,9%
МКУ Ленский район	20	4,7%	22,2	61,7%
МКУ Мирнинское УО	15	3,6%	17,5	48,6%
МКУ Таттинское УО	13	2,6%	16,8	46,7%
МКУ Горное УО	11	2,1%	20,1	55,8%
МКУ Кобяйское УО	9	2,1%	16,0	44,4%
МКУ Амгинское УО	4	0,9%	11,5	31,9%
УО ОА ГО Жатай	2	0,5%	21,0	58,3%

Высокий уровень дефицитов (выполнение заданий ниже 60%) показали 273 участника диагностики (64,7% от всех участников диагностики), из них 148 директоров школ.

Высокий уровень профессиональных дефицитов при выполнении заданий в соответствии с трудовыми функциями руководителя школ «Управление развитием ОО» показали 320 человек (75,8% от всех участников диагностики), из них 28 руководителей (6,6%) с результатом 0 баллов; «Управление образовательной деятельностью ОО» – 292 чел. (67,2%), из них 12 чел. (2,8%) с результатом 0 баллов.

Высокий уровень профессиональных дефицитов при выполнении заданий в соответствии с трудовыми функциями руководителя школ «Управление развитием ОО» показали 165 директоров ОО (72,1% от всех участников-директоров), «Управление образовательной деятельностью ОО» – 162 директора ОО (70,7%).

Высокий уровень профессиональных дефицитов при выполнении заданий в соответствии с функциональными областями управления «Управление процессами» показали 286 человек (67,7% от всех участников диагностики), из них 10 человек (2,3%) с результатом 0 баллов; «Управление результатами» – 289 управленческих кадров (68,5%), из них 25 человек (5,9%) с результатом 0 баллов; «Управление кадрами» – 283 человек (67,1%), из них 38 - (9%) с результатом 0 баллов.

Высокий уровень профессиональных дефицитов показали директора ОО при выполнении заданий в соответствии с функциональными областями управления «Управление результатами» – 158 человек (69% от всех участников – директоров ОО); «Управление процессами» – 153 директора ОО (66,8%); «Управление кадрами» – 147 директоров ОО (64,2%).

Таким образом, анализ результатов диагностики вызвал необходимость повышения уровня профессиональных компетенций управленческих кадров республики. Кафедрой управления, педагогики и психологии Института развития образования и повышения квалификации была разработана образовательная программа «Развитие профессиональных компетенций руководителя», состоящая из 5 направлений: управление процессами, управление ресурсами, управление результатами, управление кадрами, управление информацией. Каждый раздел программы включал модульные программы в соответствии с блоками компетенций на основе трудовой функции: управление образовательной деятельностью, администрирование деятельности, управление развитием, управление взаимодействием школы с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами.

Целью программы «Развитие профессиональных компетенций руководителя» с объемом 120 часов является совершенствование профессиональных компетенций управленческих кадров образовательных организаций. Планируемые результаты обучения заключаются в умении разрабатывать управленческие решения, направленные на создание и совершенствование условий реализации основной образовательной программы. Программа состоит из пяти инвариантных разделов по 12 часов, 4 адаптивных модульных программ (56 часов) и итоговой аттестации (4 часа).

Слушатели данных курсов проходят пять разделов инвариантной части программы, далее распределяются по муниципальным районам. Затем к ним подключаются управленческие команды, предварительное прошедшие утверждение на кафедре, и сопровождают дальнейший индивидуальный образовательный маршрут управленческих кадров. С целью реализации адаптивных модульных программ управленческими командами был разработан график занятий по функциональным областям управления: управление образовательной деятельностью, администрирование деятельности, управление развитием, управление взаимодействием школы с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами.

Для руководителей школ из районов, имеющих высокий профессиональный дефицит (средняя доля выполнения работы – от 31 до 42%), был назначен индивидуальный образовательный маршрут №1. ИОМ №1 состоял из следующих практических модулей: управление образовательной деятельностью (10 часов), администрирование деятельности (10 часов), управление развитием (10 часов), управление взаимодействием школы с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами (10 часов). Дальнейший их маршрут был направлен на решение кейсов с помощью управленческих команд (16 часов). В течение недели руководители школ решали кейсы по ключевым вопросам практических модулей.

Для управленческих кадров из районов, имеющих средний профессиональный дефицит (средняя доля выполнения работы – от 44 до 55%), был составлен ИОМ №2: управление образовательной деятельностью (6 часов), администрирование деятельности (6 часов), управление развитием (6 часов), управление взаимодействием школы с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами (6 часов), решение мини-кейсов с управленческими командами (16 часов). Мини-кейсы представляли собой реальные ситуации, которые требуют оптимальных управленческих решений и выработки быстрых управленческих решений.

Для руководителей школ из районов, имеющих профессиональный дефицит выше среднего (средняя доля выполнения работы – от 57 до 62%), был составлен ИОМ №3: управление образовательной деятельностью (4 часа), администрирование деятельности (4 часа), управление развитием (4 часа), управление взаимодействием школы с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами (4 часа), решение базовых кейсов с управленческими командами (16 часов). Базовые кейсы направлены на разработку практических решений для каждого муниципального образования.

Итоговая аттестация рассчитана на 4 часа и выполняется в форме итогового тестирования по содержанию адаптивных модульных программ.

Выводы. Таким образом, можно сказать, что планируемые результаты программы обучения, которые заключались в умении разрабатывать управленческие решения, направленные на создание и совершенствование условий реализации основной образовательной программы, были выполнены посредством реализации индивидуальных образовательных маршрутов для руководителей каждого муниципального района.

Результаты итоговой аттестации показали средний уровень дефицитов профессиональных компетенций. С заданиями базового уровня сложности успешно справились 78,2% участников итоговой аттестации, с заданиями сложного уровня – 63,8%.

Проведенное исследование продемонстрировало, что при проведении курсовых мероприятий для управленческих кадров необходимо обращать внимание на совершенствование знаний и умений в соответствии с Профессиональным стандартом руководителя школы. В содержание образовательных программ следует включить задания-кейсы, которые созданы на требуют определения реальной проблемы и выработки быстрых управленческих решений. Также можно отметить, что разработанные индивидуальные образовательные маршруты, направленные на устранение дефицитов профессиональных компетенций по итогам диагностики Академии Минпросвещения, необходимо дополнить индивидуальными программами для каждого руководителя школы вне зависимости от района.

Литература:

1. Академия Минпросвещения РФ: сайт. – 2023. URL: https://apkprou/fmc/?sphrase_id=82666/ (дата обращения: 15.10.2023)
2. Алексеева, Г.И. Мониторинг эффективности руководителей школ: опыт работы в регионе / Г.И. Алексеева, О.И. Михалева, Д.Г. Абрамова // Международный журнал экспериментального образования. – 2020. – № 3. – С. 58-63
3. Гришина, И.В. Основные направления изменений системы дополнительного профессионального образования руководителей школ / И.В. Гришина, В.Н. Волков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 2(55). – С. 39-46
4. Пуденко, Т.И. Концептуальные основы модели профессионального роста педагогических работников на основе оценки уровня владения профессиональными компетенциями / Т.И. Пуденко. – Текст: непосредственный // Управление образованием: теория и практика. – 2019. – № 4 (36). – С. 4-13

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук Алексеева Полина Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения» (г. Санкт-Петербург)

АНАЛИЗ ПРАКТИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В современных условиях образование вообще и высшее образование в особенности выступают важными предпосылками перехода России на новый технологический уклад, повышения устойчивости, диверсификации и конкурентоспособности национальной экономики. В данной статье рассматриваются практики профессионального развития преподавателя вуза, особое внимание уделяется факторам и эффективным инструментам профессионального развития. Также в статье проанализирован опыт отдельных вузов, среди которых Кубанский государственный аграрный университет, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Институт кино и телевидения (г. Москва). На основании проведенного анализа сделан вывод, что процессы профессионального развития профессорско-преподавательского состава интенсифицируются за счет использования вузовского и вневузовского потенциалов, использования различных форм стимулирования данной деятельности.

Ключевые слова: практики профессионального развития преподавателя, развитие преподавателя вуза, непрерывное развитие, современный вуз.

Annotation. In modern conditions, education in general and higher education in particular are important prerequisites for Russia's transition to a new technological order, increasing the sustainability, diversification and competitiveness of the national

economy. This article examines the practices of professional development of a university teacher, special attention is paid to the factors and effective tools of professional development. The article also analyzes the experience of individual universities, including the Kuban State Agrarian University, the Russian Academy of National Economy and Public Administration, the Institute of Cinema and Television (Moscow). Based on the analysis, it is concluded that the processes of professional development of the teaching staff are intensified through the use of university and non-university potentials, the use of various forms of stimulation of this activity.

Key words: the practice of professional development of a teacher, the development of a university teacher, continuous development, a modern university.

Введение. Вузовский сектор образования обеспечивает не только подготовку специалистов с высшим образованием, выполнение научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок, но и воспроизводство своего собственного кадрового потенциала через функционирование аспирантуры, сети диссертационных советов, научных школ.

Целью данной статьи является анализ практик профессионального развития преподавателя вуза, выявление факторов и эффективных инструментов профессионального развития преподавателя высшей школы, рассмотрение уникального опыта отдельных вузов в исследуемой области.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: дать характеристику понятия практики профессионального развития, выявить объединяющие начала, установление и изучение которых позволит более эффективно их анализировать, использовать применительно к потребностям конкретного вуза, его преподавательского корпуса, выявить факторы и эффективные инструменты профессионального развития преподавателя высшей школы, рассмотреть опыт отдельных вузов.

Методологическая основа исследования представлена теоретическими методами, среди которых анализ литературы, обобщение, синтез, абстрагирование и обобщение педагогического опыта, а также анализом опыта отдельных вузов.

Изложение основного материала статьи. Действующие научно-педагогические работники (начинающие, опытные, пробующие себя и уже состоявшиеся в профессии) стоят перед необходимостью непрерывно совершенствовать свои профессиональные компетенции, развивать профессионально-личностный потенциал [2].

Для молодого, начинающего преподавателя программа профессионального развития может включать освоение определенной методики или, даже, создание собственной методической системы; выстраивание логики преподаваемой учебной дисциплины (курса); поиск оптимального механизма отбора содержания учебного материала; решение вопросов управления учебной деятельностью студентов. Параллельно может решаться задача выбора и реализации направления диссертационного исследования.

Задачи профессионального развития более опытных, уже закрепившихся в профессии преподавателей, по факту, иные, более сложные и индивидуально особенные. В данном случае преподаватель, с позиций уже имеющегося педагогического опыта, накопленных знаний в определенных областях, методических навыков и умений, профессиональных компетенций в целом, может решать задачи выхода на более высокий уровень качества своей деятельности, перестройки и переосмысления ее, соотнося их с вопросами развития карьеры, социорефлексии. Здесь субъект преподавательской деятельности может выполнять иные профессиональные роли, решать не детерминированные задачи, выдвигать и реализовывать авторские идеи и решения.

Практики профессионального развития представляют собой широкий спектр методов, стратегий и действий, направленных на улучшение профессиональных навыков, знаний и компетенций преподавателя вуза [1]. Эти практики способствуют постоянному обучению и росту в рабочей области. Говоря о различных стратегиях профессионального развития преподавателей высшей школы различных возрастных и стажевых категорий, тем не менее, следует отметить и очевидный факт совпадения некоторых проблемных позиций. Иными словами, и для молодого, начинающего преподавателя, и опытного педагога в одинаковой мере актуальными могут быть вопросы освоения эффективных практик деятельности в цифровой информационно-образовательной среде вуза, стратегий конвергентного образования и т.п. [6, 9].

Все сказанное выше свидетельствует о том, что практики профессионального развития преподавателя высшей школы являются многообразными, они зависимы и производны от множества факторов и условий (лично-индивидуальных, вузовских, вневузовских). Иными словами, в одном случае детерминантами профессионального развития может выступать фактор смены поколений и обновления кадрового состава вуза, в другом случае таким детерминирующим началом может выступать участие вуза в крупном, амбициозном проекте федерального уровня, например, таком как программа стратегического академического лидерства «Приоритет – 2030».

При всем многообразии и специфичности практик профессионального развития преподавателя высшей школы, вместе с тем, в них содержатся некие общие объединяющие начала, установление и изучение которых позволяет более эффективно их анализировать, использовать применительно к потребностям конкретного вуза, его преподавательского корпуса. Речь идет о таких аспектах практик профессионального развития преподавателя высшей школы, как: овладение и применение компетенций, основанных на цифровых инструментах, взаимодействии с системами искусственного интеллекта; обновление и расширение личностных компетенций в связи с изменениями в структуре технико-производственных систем; создание интенсивных, интеллекто- и наукоемких педагогических систем открытого типа; формирование разновозрастных обучающихся академических сообществ и др.

Общими объединяющими началами, если исходить из системных позиций, также могут выступать результаты и эффекты той или иной практики профессионального развития преподавателя с точки зрения:

- 1) поддержания профессиональной устойчивости и конкурентоспособности преподавателя на рынке преподавательского труда (личностный эффект);
- 2) становления проактивности, повышения качества и привлекательности образовательных, научно-технологических услуг и продуктов вуза (институциональный эффект);
- 3) повышения инновационного потенциала, технологического прогресса и лидерства той или иной отрасли народного хозяйства (отраслевой эффект);
- 4) повышения конкурентоспособности, суверенизации страновой экономики, отраслевой и технологической диверсификации (эффект для общества).

Проведенный нами анализ практик профессионального развития преподавателя высшей школы показал, что в российских вузах, наряду с традиционными (корпоративное обучение; повышение квалификации и стажировки; защита диссертаций, в т.ч. PhD диссертаций; наставничество; научно-исследовательская работа [5]; членство в профессионально-общественных объединениях, экспертных и консультативных советах), идет процесс активного использования инновационных форм и технологий развития кадрового потенциала.

В частности, как показало наше исследование, имеет место создание интегративных (с участием субъектов академической науки, организаций и предприятий реального сектора производства, инновационных компаний) структур проектного или внедренческого типа. Одним из первых примеров создания таких структур явилось создание так называемых центров трансфера технологий в начале 2000-х годов (2003-2005 гг.), когда на федеральном уровне была

создана нормативная база и финансово поддержано взаимодействие вузов, субъектов академической науки и инновационных предприятий. Основная идея создания таких структур интегративного типа состояла в том, чтобы интенсифицировать процесс продвижения научных разработок профессорско-преподавательского состава вузов и сотрудников научных организаций в реальный сектор экономики, коммерциализации таких разработок [3].

В результате создания таких структур, предназначенных для передачи конкретной технологии от вуза субъекту реального сектора производства, преподаватель – автор идеи и разработчик новой технологии получает возможность последующего сопровождения процесса внедрения на всех его циклах, что позволяет ему получать дополнительные компетенции. В свою очередь, эти новые компетенции активно транслируются им в образовательном процессе, придавая ему практико-ориентированный характер.

Следует отметить, что практика создания центров трансфера технологий с участием вузов не является единственной формой их интеграции с предприятиями инновационного сектора производства. Кроме эпизодических, разовых объединений для передачи и внедрения конкретной научной разработки могут создаваться долговременные интеграционные структуры, предполагающие, помимо трансфера технологий, выполнение со стороны вуза и его научно-педагогических работников других функций и задач (экспертных, инжиниринговых, повышение квалификации сотрудников предприятий и т.п.).

Еще одним эффективным инструментом профессионального развития преподавателя высшей школы является создание непосредственно в самом вузе инновационных предприятий, призванных внедрять научные разработки и идеи, доведенные до уровня технологии. В данном случае преподаватели с участием студентов также участвуют в полном цикле продвижения инновационной идеи от научной разработки к инновационному продукту. Недостатки такой формы профессионального развития профессорско-преподавательского состава вуза, прежде всего, видятся в ограниченности числа участников таких вузовских инновационных структур.

Значительный импульс развитию вузовских инновационных структур, включая университетские стартап-студии, предпринимательские точки кипения, акселераторы и др., дал запуск по инициативе Минобрнауки России ряда федеральных проектов и программ, включая Программу стратегического академического лидерства (2020 г.), Федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства» (2022 г.) [8]. Безусловно, реализация столь масштабных программ и проектов с участием государства позволяет в значительно больших объемах обеспечивать участие преподавателей совместно со студентами в научно-инновационно-предпринимательской деятельности, реализовывать свои научные идеи и разработки, расширяя тем самым свой компетентностный экран, развивая свой потенциал.

В настоящее время с выходом распоряжения Правительства РФ от 20 мая 2023 г. № 1315-р «Об утверждении Концепции технологического развития на период до 2030 г.» у вузов появляется уникальная возможность реализации долговременных стратегий научно-инновационного развития, включая совершенствование компетенций их преподавательского состава. Указанным нормативно-правовым актом предполагается создание условий для использования вузами, наряду с научными организациями, для исследований и разработок инфраструктуры, принадлежащей производственным компаниям, в том числе центров обработки данных, испытательных стендов; создания исследовательских консорциумов в сфере научных исследований и разработок в целях реализации крупномасштабных инновационных проектов [7].

Направлениями профессионального развития преподавателя высшей школы в этом случае видятся:

- получение новых компетенций в области научно-технологической деятельности;
- знакомство с так называемыми критическими технологиями, имеющими определяющее значение для отдельных отраслей экономики, для технологического суверенитета страны;
- опыт участия в венчурном предпринимательстве, разработки проектов-маяков; др.

Говоря о практиках профессионального развития преподавателя высшей школы, целесообразно рассмотреть уникальный опыт как отдельных, так и большинства вузов в этой области. В частности, в целом ряде вузов России создана и функционирует система менеджмента качества в соответствии с международными стандартами качества ISO серии 9001, что предполагает непрерывное обучение всего персонала организации, включая научно-педагогических работников. Обучение в области качества, в первую очередь, направлено на обеспечение у работников такого уровня квалификации, который соответствует уровню сложности, выполняемой им работы. Для преподавателя это, помимо проведения всех видов учебных занятий, могут быть участие в разработке основной образовательной программы, контрольно-измерительных материалов, заданий на практику и др. В целом обучение в области качества имеет своей главной целью дать работникам такие знания и компетенции, которые бы позволили ему выполнять различные виды работ, на основе принятых в образовательной организации требований, нормативно-методической документации, регламентов и стандартов, включая документацию, в которой зафиксированы требования политики в области качества.

Значительные возможности для профессионального развития преподавателей предоставляет функционирующая в вузах цифровая информационно-образовательная среда. Цифровые инструменты и сервисы способны обогатить диапазон методов и форм организации учебного процесса [4, 10]. Имея доступ к электронным образовательным ресурсам (профессиональные базы данных, электронные учебники, обучающие компьютерные программы и т.д.), справочно-информационным системам, преподаватель не только выступает реципиентом профессионально-значимой информации, но и получает возможность разрабатывать на их основе собственные учебно-методические разработки, проводить научные исследования, знакомиться с современными педагогическими технологиями, включая информационно-коммуникационные технологии в образовательной деятельности.

Если говорить об уникальном опыте отдельных вузов в области профессионального развития, то можно сослаться на опыт Кубанского государственного аграрного университета. Организованное в вузе внутрифирменное обучение преподавателей по профилю преподаваемых дисциплин реализуется на основе модульного принципа, предполагающего индивидуальное проектирование программы повышения квалификации на основе сочетания модулей общего и вариативного блоков. Состав модулей общего блока направлен на совершенствование профессиональных компетенций научно-педагогических работников в области эффективного использования образовательных технологий, создания педагогических условий для развития обучающихся, разработки учебно-методического обеспечения преподаваемых курсов, обеспечения качества педагогической деятельности и т.п. Целью освоения модулей вариативного блока является совершенствование компетенций по тематике преподаваемых дисциплин. Данный блок модулей предполагает, как теоретическую подготовку преподавателя, так и организацию профессиональных стажировок на основании заключенных соглашений о сотрудничестве с другими организациями высшего образования, научными организациями, субъектами инновационной производственной деятельности.

Интересен опыт Российской академии народного хозяйства и государственной службы, в которой проводится конкурс рабочих программ дисциплин, модулей с соответствующими учебно-методическими материалами, по результатам которого лучшие из них рекомендуются для использования в масштабе всей академии, ее филиалов. Студентам и преподавателям в

цифровой информационно-образовательной среде доступны видеоматериалы так называемого «Золотого фонда Академии» – видеолекции руководящего состава академии, выдающихся преподавателей и научных деятелей РАНХиГС по отраслям науки, а также теории и практики управления. Это служит неким эталоном, вузовским стандартом качества для преподавателей, особенно молодых, начинающих педагогов.

В Институте кино и телевидения (г. Москва) акцент в непрерывном профессиональном развитии преподавателей делается на стимулировании совмещения импедагогической деятельности как основной с работой в отрасли по профилю образовательной программы. Доля таких преподавателей составляет до 75 процентов.

Выводы. Таким образом, проведенный нами анализ показывает, что в настоящее время в вузах России реализуются разнообразные практики профессионального развития профессорско-преподавательского состава. Эти практики, модели их применения во многом, производны от тех инновационных задач, которые решают конкретные вузы, от стратегий их социально-образовательного сетевого партнерства и взаимодействия. Они имеют существенное усиление за счет участия вузов в федеральных стратегических проектах.

В целом можно констатировать существенную интенсификацию процессов профессионального развития профессорско-преподавательского состава за счет использования вузовского и вневузовского потенциалов, использования различных форм стимулирования данной деятельности. Процесс становится непрерывным, во многом, стохастичным. Требуются усилия органов управления образованием, администрации вузов, профессионально-общественных структур по выработке и принятию типовых моделей профессионального развития преподавателя вузов, учитывающих как приоритеты государственной образовательной политики, запросы и ожидания сферы бизнеса, производства, так и потребности представителей преподавательского сообщества в самореализации своего личностного потенциала.

Литература:

1. Алексеева, П.М. Профессиональное сообщество как рефлексивная практика обучения взрослых / П.М. Алексеева // Инновационные научные исследования 2022: психология и педагогика: Сборник материалов IX-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, Москва, 25 ноября 2022 года. – Москва: Научно-издательский центр "Империя", 2022. – С. 23-27.
2. Гвильдис, Т.Ю. Андрагогика как профессия / Т.Ю. Гвильдис // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 88-90
3. Зинов, В.Г. Трансфер технологий из академического в реальный сектор экономики: барьеры и возможные решения / В.Г. Зинов // Экономика науки. – 2022. – № 8(3-4). – С. 156-173. – <https://doi.org/10.22394/2410-132X-2022-8-3-4-156-173>
4. Крисковец, Т.Н. Развитие профессиональной карьеры преподавателя в условиях современного социального пространства / Т.Н. Крисковец, Э.Р. Саитбаева // Kant. – 2021. – № 3(40). – С. 233-239
5. Об актуальности развития научно-исследовательской активности преподавателей вуза как условия совершенствования их профессиональной практики / А.Е. Берикханова, Ф.Б. Асыллова, Б.Т. Махметова [и др.] // Педагогическое образование в XXI веке: приоритеты и поиски: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.А. Молдажановой, Астана, 07 октября 2022 года. – Астана: Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, 2022. – С. 175-179
6. Островская, И.Э. Развитие профессиональных компетенций преподавателя современного вуза / И.Э. Островская // Вопросы педагогики. – 2022. – № 2-1. – С. 210-214
7. Распоряжение Правительства РФ от 20 мая 2023 г. № 1315-р «Об утверждении Концепции технологического развития на период до 2030 г.»
8. Федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства» (2022) / Минобрнауки России. – <https://univertechpred.ru>
9. Формирование soft skills педагогических кадров профильного университета / Т.А. Цквитария, В.Н. Власова, В.С. Бутенко, И.В. Шатохина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 3. – С. 14.
10. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования / А.В. Носкова, Д.В. Голоухова, Е.И. Кузмина, Д.В. Галицкая // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 1. – С. 159-168. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168

Педагогика

УДК 371.3:78

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

ПРОБЛЕМА ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальному на сегодняшний день вопросу формирования инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки в современной теории и методике музыкального обучения. Раскрывается определение инструментально-исполнительских навыков в теории и методике музыкального образования, фазы их формирования, а также пути решения исполнительских задач в процессе музыкальной подготовки.

Ключевые слова: инструментально-исполнительские навыки, музыкальное искусство, музыкальное обучение, учитель музыки.

Annotation. The article is devoted to the current issue of developing instrumental and performing skills of future music teachers in modern theory and methods of music teaching. The definition of instrumental and performing skills in the theory and methodology of music education, the phases of their formation, as well as ways to solve performing tasks in the process of musical training are revealed.

Key words: instrumental and performing skills, musical art, music education, music teacher.

Введение. На протяжении XIX-XXI веков развитие музыкально-исполнительского мастерства привело к созданию трех главных направлений, каждое из которых выдвинуло специфические методы формирования инструментально-исполнительских навыков:

– анатомии и физиологии, где внимание направляется лишь на выработку двигательных актов без осознанного управления процессом создания их вообразяемых образов [2];

– психотехники, согласно которой приоритетное значение приобретает психологическая сфера в формировании универсальных движений без учета физиологических особенностей музыкантов [6];

– интонационно-смыслового звукопроизношения и понимания микроструктуры музыкального произведения как синтетического явления исполнительской техники [4].

Изложение основного материала статьи. Инструментально-исполнительские навыки выступают одним из главных компонентов многогранной техники музыкантов. Владение ими обеспечивает достижение необходимых звуковых результатов в процессе передачи слушателям эмоционально-образного содержания произведений. Навыки занимают значительное место в осуществлении исполнительской деятельности будущих учителей музыки.

В теории и методике музыкального обучения есть несколько взглядов на их определение. В частности, инструментально-исполнительские навыки музыкантов рассматриваются как:

- феномен музыкального выражения, который зависит, прежде всего, от содержания произведений;
- выработанная способность организма по реагированию на требования определенных ситуаций незаметными для сознания и воли соответствующими действиями;
- найденные в процессе упражнений целесообразные и привычные приемы игры, манипулирование которыми происходит незаметно (или почти незаметно) для сознания и воли исполнителей;
- элементарные «частицы» мастерства игры инструменталистов;
- автоматизированные элементы осознанной деятельности.

Итак, уровень мастерства интерпретации инструменталистами музыкальных произведений зависит от уровня сформированности их исполнительских навыков.

Инструментально-исполнительские навыки музыкантов делятся на две отдельные группы, а именно:

- первично-автоматические – вырабатываются инстинктивно, без участия сознания (методом проб и ошибок);
- вторично-автоматические – перед автоматизацией сначала осознаются движения и действия, возникновение которых обязательно происходит на основе волевого акта личности.

Можно выделить три фазы формирования исполнительских навыков музыкантов-инструменталистов, а именно:

- первая фаза – первичное приспособление организма;
- вторая фаза – стереотипизация и фиксация найденных приспособлений;
- третья фаза – совершенствование найденных и выработанных навыков и их виртуозное использование.

Рассмотрим несколько подробнее каждую из трех фаз формирования инструментально-исполнительских навыков музыкантов. Так, первой фазе свойственно расчленение на элементы и полное осознание двигательных актов. Во время их отработки приемы чередуются. Сохранение возможности сознательного контроля над процессом исполнения осуществляется при условии соблюдения удобного темпа. Второй фазе присуща стереотипность повторений, что приводит к закреплению движений. Однако, наряду с ней необходимо сквозное проигрывание для сохранения гибкости, изменчивости и подвижности автоматизированных действий. Последняя (третья) фаза характеризуется бесконечностью. Полное виртуозное овладение навыками наступает тогда, когда технический аспект восприятия полностью исчезает как для слушателей, так и для исполнителей.

В теории и методике музыкального обучения существует и другое мнение относительно распределения процесса формирования исполнительских навыков на этапы. В контексте решения творческих задач их разделяют на пять этапов, а именно:

- первый этап – начальное исполнение, которое характеризуется осознанием поставленной проблемы и приемов, необходимых для ее решения;
- второй этап – постепенный переход воспроизводимых действий в навыки путем освобождения двигательных актов от сознательного контроля;
- третий этап – включение новых навыков в существующую систему;
- четвертый этап – исполнение автоматизированных действий, увеличение активности и дифференциации двигательной сферы, осознание перспективных направлений преодоления трудностей;
- пятый этап – решение творческих задач за счет функционирования системы навыков.

Во время игры на музыкальном инструменте происходит чередование и сочетание более и менее осознанных элементов. Исполнительские навыки постоянно контролируются сознанием, хотя в значительной степени их воспроизведение происходит автоматически, непроизвольно. Зато передача эмоционально-образного содержания любой композиции происходит путем воспроизведения автоматизированных двигательных актов в сочетании с умственной деятельностью.

Итак, формирование и воспроизведение инструментально-исполнительских навыков невозможно без активизации психологических механизмов мышления. Игра за инструментом должна включать как сознательные, так и бессознательные процессы умственной деятельности.

К бессознательным процессам умственной деятельности можно отнести «инсайты» (внезапные озарения), которые довольно часто наблюдаются во время инструментальной подготовки будущих учителей музыки. В теории и методике музыкального обучения инсайт рассматривают как неожиданное обобщение и предвидение направления дальнейшего процесса поиска решения музыкально-интеллектуальных задач или же внезапное нахождение удобной аппликатуры во время разучивания тех или иных пассажей и т.п.

Проблема бессознательности занимает значительное место в музыкальной педагогике. К бессознательным (интуитивным) процессам следует относить владение музыкальным языком. Вообще интуиция играет достаточно важную роль во время игры, в частности, на эстраде. Именно она в ходе публичного выступления предоставляет возможности отыскать лучшие технические средства достижения необходимого звучания музыкального материала. К тому же, конструирование исполнительских действий протекает значительно легче интуитивно, чем под контролем сознания.

Мышление занимает важное место при реализации движений. Поэтому с целью выяснения сущности исполнительских навыков музыкантов-инструменталистов следует детально проанализировать психологический феномен «мышление» и его роль в процессе формирования и воспроизведения автоматизированных двигательных действий.

Так, мышление исполнителя направлено на результат воспроизведения двигательных актов. Оно не только оценивает последствия действий, но и регулирует процесс их выполнения. «Музыкальное восприятие – мышление» направлено на достижение и осмысление музыкальных значений. Сущность его педагогической направленности в процессе инструментальной подготовки будущих специалистов заключается в осмыслении своей профессиональной деятельности с позиций педагогизации знаний, умений и навыков. Исполнительская задача разбивается на несколько промежуточных, которые могут сопровождаться элементарными проблемными ситуациями, возникающими на фоне комплексной [6].

По своей структуре исполнительские задачи делятся на:

- конкретно-звуковые;

- эмоционально-образные;
- двигательные-технические.

Музыкальный образ также включает в себя эти три компонента. Для успешного решения исполнительских задач структура умственной деятельности должна характеризовать единство этих элементов.

Итак, движения и мышление имеют одинаковую направленность, то есть направлены на решение сформулированных задач.

В теории и методике музыкального обучения действие необходимо рассматривать с двух сторон: инструментальной (внешней, исполнительской) и интеллектуальной (внутренней, ориентационной). Во время упражнений обобщается внутренняя, интеллектуальная часть действия. Благодаря мышлению происходит регуляция двигательных актов, а также оценка результатов их реализации. Игра на инструменте объединяет в себе умственный и физический процессы. Благодаря исполнительской технике происходит выражение сознания в двигательных действиях. Впрочем, формирование интеллектуальных и практических умений – взаимообусловленный процесс. Их сочетание служит основой определения художественного образа произведений и воплощения его в реальность. Практические умения коррелируются и контролируются интеллектуальными, которые во время исполнительской деятельности постоянно совершенствуются. Этот комплекс образует музыкально-исполнительские умения [1].

Определение сущности исследуемого феномена требует решения вопроса соотношения понятий «навыки» и «умения». В теории и методике музыкального обучения прослеживаются попытки решения этого вопроса. Существует мнение, что умения формируются путем последовательной отработки отдельных элементов, а затем двигательных действий в целом, навыки же возникают за счет свертывания информации. Следовательно, в отличие от умений, навыки – это автоматизированные действия.

На основе обобщения научных достижений в сфере решения данной проблемы выяснено феноменологическую сущность инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки. Указанный феномен следует рассматривать как совокупность автоматизированных двигательных действий, направленных на художественную интерпретацию музыкальных произведений. Его сформированность предполагает наличие соответствующих умений, признаком которых является совершенство воспроизведения двигательных актов. Структуру инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки составляют отдельные движения, объединенные по содержанию в соответствующие действия.

Изложенный материал дает основания отметить, что двигательные действия тесно связаны с мышлением. Именно поэтому активизация его психологических механизмов выступает весомым средством усовершенствования процесса формирования и воспроизведения инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки.

В практической подготовке будущих специалистов процесс формирования инструментально-исполнительских навыков рассматривается как:

- выработка соответствующих условных рефлексов;
- приспособление организма к реализации действий, а их, в свою очередь, к собственным личностным чертам и конкретной ситуации;
- овладение умениями, благодаря которым достигается определенная цель и др.

Двигательные акты музыкантов-инструменталистов отрабатываются за счет упражнений. Каждое последующее повторение должно отличаться от предыдущего в лучшую сторону. При этом, необходимо постоянно следить за точностью выполнения каждого движения. С целью активизации слуха и внимания, во время упражнений рекомендуется применять метод варьирования, а для запоминания музыкального материала и автоматизации двигательных актов – стереотипный вид повторений. При каждом повторении должна сужаться зона мышечной иррадиации. Благодаря этому движения становятся более экономными, совершенными, облегчается переключение техники в сферу подсознания [7].

В процессе их исполнения необходимо присутствие сознательного контроля. Впрочем, они должны подбираться исходя из конкретного музыкального произведения и включать материал для формирования необходимых навыков.

В теории и методике музыкального обучения в приобретении исполнительской техники большое значение придается ориентированию. Оно является необходимым условием отбора целесообразных, рациональных движений для чистой и точной игры. Именно при формировании ориентационной основы двигательных актов необходимо создавать образцы нужных действий. Начальный этап выработки профессиональных навыков характеризуется применением двух методов: показа и объяснения. Образы движений формируются во время игры на основе звуковых представлений и двигательных ощущений.

Присутствие сознательного контроля при воспроизведении действий благодаря многократному повторению упражнений в ходе инструментальной подготовки будущих учителей музыки способствует запоминанию множества двигательных ощущений. Итак, в эмпирических и экспериментальных работах по музыкальной дидактике есть определенные наработки в решении вопроса накопления двигательных ощущений при реализации упражнений.

За счет повторений процесса исполнения двигательных актов осуществляется их автоматизация. Этот процесс характеризуется освобождением сознания от участия в регуляции движений при решении элементарных задач.

Впрочем, сознательный контроль полностью не исчезает, тем самым предупреждая механическое выполнение действий. К тому же, автоматизация подлежит и осознанные компоненты игры. Осуществляется она за счет повторений процесса выполнения двигательных актов.

В теории и методике музыкального обучения также прослеживается зависимость степени автоматизированности действий от темпа их воспроизведения и наоборот [5].

В процессе формирования инструментально-исполнительских навыков большую роль играет применение операции мысленного предвидения результатов воспроизведения двигательных актов. За счет предупредительного слушания и предвидения двигательных актов, необходимых для решения поставленных задач, создаются планы исполнения музыкальных произведений.

Вариативность играет значительную роль в процессе формирования инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки. К упражнениям контрольного характера следует относить ритмические варианты. Благодаря им выявляются технические трудности и снижается риск возникновения механичности. Кроме ритмических выделяются также динамические и штриховые варианты игры упражнений [3].

В ходе формирования исполнительских навыков во время инструментальной подготовки будущих учителей музыки значительную роль играют образцы двигательных действий. Эти образцы создаются на основе накопленных звуковых представлений и двигательных ощущений. Формирование комплексных музыкально-исполнительских образов-эталонов (образцов) происходит за счет взаимодействия трех основных видов музыкальных представлений: звуко-двигательных, идейно-эмоционально-образных и конкретной звуковой фактуры. Музыкальные образы исполнителей состоят именно из комплекса этих представлений. В процессе автоматизации двигательных действий важную роль играет комбинация

словесного (описание), наглядного (показ) и практического (исполнение) методов. Во время ее осуществления внимание должно направляться на цель и результаты воспроизведения действий, хотя это не исключает, при необходимости, и сознательного контроля автоматизированных актов. Осознание движений в процессе реализации навыков вызывает их деавтоматизацию. Впрочем, за счет этого можно улучшить технику исполнения автоматизированных действий.

Выводы. Таким образом, наличие определенных достижений в сфере подбора целесообразных движений с целью решения исполнительских задач и соответствующих упражнений для их отработки, накопления двигательных ощущений при воспроизведении этих упражнений, автоматизации сформированных действий и тому подобное. Впрочем, теория и методика музыкального обучения требует действующих технологий формирования исполнительских навыков будущих специалистов в процессе их инструментальной подготовки, которые бы основывались на последних достижениях современных научных исследований.

Литература:

1. Беркман, Т.Л. Методика обучения игре на фортепиано: пособ. [для студ.-заоч. муз.-пед. ф-тов] / Т.Л. Беркман. – М.: Просвещение, 1977. – 101 с.
2. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн / под ред. акад. О.Г. Газенко. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
3. Гат, Й. Техника фортепианной игры / Й. Гат; [пер. с венгер. Эржебет Фоно]. – М.: Музыка. – Будапешт: Корвина, 1973. – 243 с.
4. Голубовская, Н. О музыкальном исполнительстве: сб. статей и материалов / Н.И. Голубовская; [сост. Е. Бронфин]. – Л.: Музыка, 1985. – 142 с.
5. Либман, Е.Я. Работа над фортепианной техникой: учеб. пособ. / Е.Я. Либман. – [2-е изд., доп., перераб.]. – М.: Музыка, 1985. – 136 с.
6. Немыкина, И.Н. Методика проблемного обучения и её роль в фортепианной подготовке учителя музыки / И.Н. Немыкина // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе: межвуз. сб. науч. трудов. – Ярославль: ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1985. – С. 130-138
7. Румянцев, З.В. Формирование музыкально-исполнительских умений учителя музыки в классе фортепиано / З.В. Румянцев // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе: межвуз. сб. науч. трудов. – Ярославль: ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1985. – С. 67-75

Педагогика

УДК 378.147 (372.851)

кандидат педагогических наук Антонова Гюзель Равильевна

Набережночелнинский институт Казанского федерального университета (г. Набережные Челны);

кандидат физико-математических наук, доцент Матвеев Семен Николаевич

Набережночелнинский институт Казанского федерального университета (г. Набережные Челны);

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны);

кандидат физико-математических наук, доцент Шакиров Рафис Гильмегайнович

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны)

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ ЛОБАЧЕВСКОГО С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ WINGEOM

Аннотация. В статье описывается область применения компьютерной системы Wingeom в обучении геометрии в вузе. Приводится тезисное описание области возможного применения данной программы для решения конструктивных и метрических задач плоскости Лобачевского. Рассматривается достаточность предлагаемого программного обеспечения (ПО), а так же показывается, что для подобных задач нет большой необходимости реализовывать сложные процедуры на языках высокого уровня. Авторы обращают внимание на перспективные возможности приложения Wingeom в решении ряда задач по этой тематике. Описывается опыт внедрения обучающего тренажера на основе Wingeom в учебный процесс подготовки учителей математики. Приведены примеры реализующие стратегию применения предлагаемого программного обеспечения в решении конструктивных задач и теории преобразований на карте Бельтрами.

Ключевые слова: математический тренажер, критерий различия, статистический анализ, компьютерная система, модель Пуанкаре, плоскости Лобачевского, карта Бельтрами.

Annotation. The article describes the field of application of the Wingeom computer system in teaching geometry at a university. The abstract description of the field of possible application of this program for solving constructive and metric problems of the Lobachevsky plane is given. The sufficiency of the proposed software is considered, and it is also shown that for such tasks there is no great need to implement complex procedures in high-level languages. The authors draw attention to the promising possibilities of the Wingeom application in solving a number of problems on this topic and introducing a Wingeom-based training simulator into the educational process of training mathematics teachers. Examples are given that implement the strategy of using the proposed software in solving constructive problems and the theory of transformations on the Beltrami map.

Key words: mathematical simulator, criterion of difference, statistical analysis, computer system, Poincare model, Lobachevsky planes, Beltrami map.

Введение. Согласно методическим рекомендациям (Письмо Министерства просвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08) по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата педагогическое образование унифицируется по так называемому ядру высшего педагогического образования с 2022 года. «Ядро высшего педагогического образования» определяет основные требования и параметры основных профессиональных образовательных программ бакалавриата педагогических направлений. Практика показывает, что внедрение требований этого документа влечет собой как позитивные, так и некоторые негативные последствия. В частности, содержание дисциплин довольно строго регламентировано, и поэтому некоторые разделы дисциплин заведомо ограничены. Например, в предлагаемой программе по геометрии отсутствуют сведения о проективной геометрии, что затрудняет изложение геометрии Лобачевского без классической модели Кэли-Клейна. К тому же надо отметить, что этот раздел геометрии является одним из сложных для обучающихся. Решение проблемы нам видится в привлечении информационных технологий, в частности, компьютерной поддержки в решении математических задач.

Приведем анализ подобной стратегии на основе возможности привлеченной нами компьютерной системы Wingeom в курс геометрии в подготовке учителей математики на факультете математики и информатики ФГБОУ ВО

«Набережночелнинский государственный педагогический университет» в период 2021-2023 годы. Моделирование тренажера реализуется на основе блока геометрических задач с использованием компьютерной системы Wingeom.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время широко используется компьютерная поддержка в решении многих научно-технических и учебно-методических задач, в различных симуляторах и тренажерах, в том числе, математических [4, 6, 8]. На практике проявляется одно из главных достоинств программного обеспечения (ПО) – возможность исследования более сложных математических моделей, благодаря сокращению громоздких вычислений и рутинных операций [1, 2, 3].

Приведем краткое описание реализации некоторых элементов модели плоскости Лобачевского на модели Пуанкаре верхней полуплоскости и в круге Бельтрами в системе Wingeom. Wingeom – это программа для Windows, которая предназначена для геометрических построений евклидовой геометрии в двух и трех измерениях, а также в гиперболической и сферической плоскостях. Поскольку это программа портативная, то она не оставляет сведения в реестре Windows. Можно скопировать её на любой носитель информации и взять с собой. Wingeom позволяет создавать модели планиметрических и стереометрических фигур (как строить самостоятельно, так и с использованием готовых шаблонов), изменять геометрические фигуры (перемещение, анимация, редактирование стиля фигуры) [2, 3]. В программе можно производить измерения (длины отрезка, величины угла), вычислять периметр и площадь многоугольника, находить координаты точки, соотношение длин отрезков и некоторые другие операции, использовать геометрические преобразования (параллельный перенос, поворот, гомотетия, инверсия и зеркальная симметрия), работать с текстом.

Следует заметить, что приложение Wingeom редко практикуется в области гиперболической геометрии. Однако программа Wingeom содержит выгодные возможности для моделирования элементарных фигур на моделях плоскости Лобачевского: конформно-евклидовой модели Пуанкаре на полуплоскости и модели в круге Бельтрами [1, 2]. Метрика

$$ds^2 = \frac{dx^2 + dy^2}{y^2}$$

плоскости Лобачевского в конформно-евклидовой модели в верхней полуплоскости имеет вид (x, y) прямоугольные координаты точки в верхней полуплоскости. Отобразив верхнюю полуплоскость в евклидов круг, с помощью инверсии с центром на нижней полуплоскости, получаем карту Бельтрами, где метрика определяется как

$$ds^2 = \frac{4}{[(1-x)^2 + y^2]^2} dx^2 + dy^2$$

и может быть выражена с помощью двойного отношения четырех точек.

Предлагаемая программа Wingeom позволяет совершать такое отображение и производить решение элементарных задач плоскости Лобачевского на предлагаемых моделях одновременно.

Преобразования плоскости Лобачевского в рассматриваемой системе реализуются во вкладке «Transf» командами «Translete...», «Rotate...», «Dilate...», «Reflect...». Их можно реализовать в круге: «Disk interior» или на полуплоскости: «Upper half-plane». Эти команды в этой системе реализуют аналог евклидовых преобразований, таких как параллельный перенос, поворот и скользящую симметрию (рис. 1). На наш взгляд, к числу недостатков этой системы можно отнести то, что она не реализует перечисленные преобразования аналитически, но, тем не менее, она позволяет работать с метрикой.

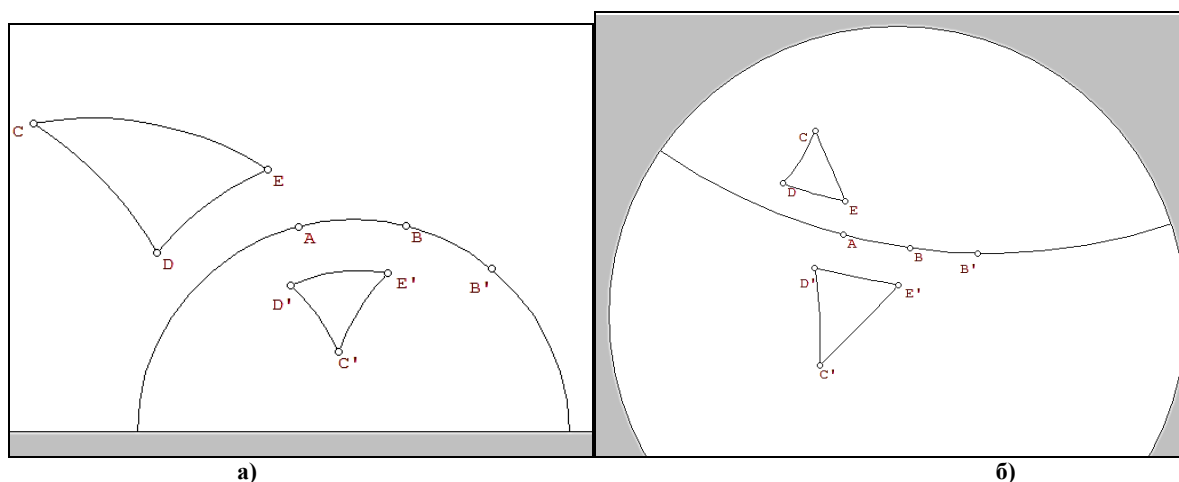


Рисунок 1. Преобразование треугольника при скользящей симметрии в направлении АВ (а) в модели Пуанкаре на полуплоскости (б) в круге Бельтрами

Для демонстрации работы программы Wingeom с метрикой, рассмотрим работу с двумерным пространством: зададим четырехугольник ABCD и найдем линейные элементы и площадь этого четырехугольника, а также его образа при гиперболическом преобразовании. Для этого необходимо воспользоваться командой «Hyperbolic». Затем во вкладке «View» выбрать команду «Upper half-plane» или «Disk interior». Вычисления производим с использованием команд вкладки «Meas». Программа позволяет просмотреть последовательность произведенных пользователем действий. Для этого необходимо воспользоваться командами «Other», «Lists» «History». Появится окно (рис. 2), в котором будет прописан каждый шаг работы. Таким образом, для подобных задач нет большой необходимости реализовывать сложные процедуры на языках высокого уровня.

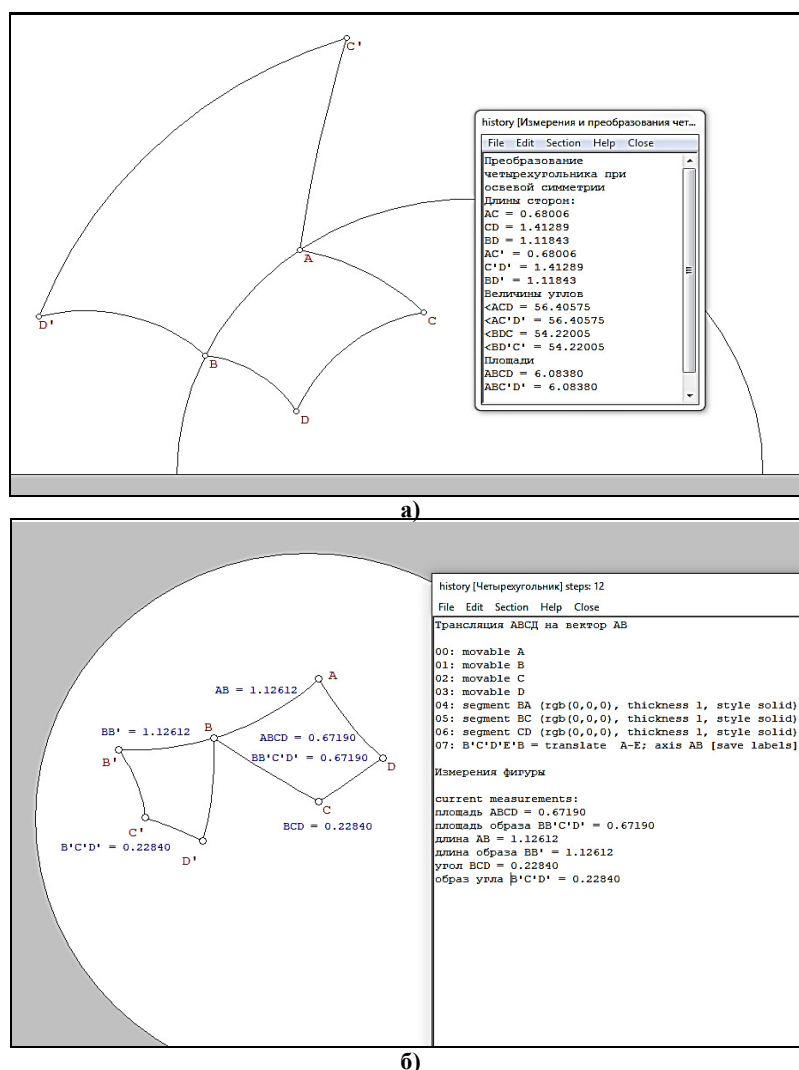


Рисунок. 2. Измерения элементов и преобразование четырехугольника

а) осевая симметрия в модели Пуанкаре на полуплоскости, б) параллельный перенос в круге Бельтрами.

Таким образом, в структуру обучающего тренажера вложены следующие учебные задачи и факты плоскости Лобачевского:

- элементы конструктивной геометрии плоскости и визуализация аксиоматического обоснования геометрии Лобачевского;
- метрические задачи: вычисление длин сторон, углов, площадей многоугольников;
- элементы теории преобразований плоскости: любое движение на плоскости Лобачевского может быть представлено в виде композиции не более трех осевых симметрий;
- задачи элементарных линий: окружности, орицикла, эквидистанты.

Выводы. В качестве оценки эффективности использования приложения Wingeom применялись методы математической статистики на основе анализа статистических данных, полученных в результате её применения в учебном процессе. Заметим, что к числу основных математических методов в экспериментальной педагогике можно отнести методы математической статистики, допускающие количественную и качественную оценку ситуации, позволяющие объективно доказать или опровергнуть выдвинутую педагогическую гипотезу [8, 5].

Выборочную совокупность составили студенты 5 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль подготовки «Математика и Информатика», «Математика и Физика». Объем выборки составил более 150 человек (исследование проводилось в течение 2021-2023 гг.).

Сравнение и анализ результатов обучения в группах основан на анализе различий степени формирования компетенций, относящихся к курсу геометрии. Выявляется сходство и различие этих двух связанных выборок и динамика изменения показателей под влиянием экспериментальных воздействий. Для этого было осуществлено измерение уровня успеваемости по геометрии до привлечения системы и после завершения курса с использованием тренажера в системе Wingeom. Измерения производились в шкале отношений.

Например, знаковый ранговый критерий Уилкоксона показал, что существует статистически значимая разница в среднем по описываемым показателям успеваемости между двумя связными выборками ($z = (-4,439)$, $p < 0,01$). Эти результаты показывают, что работа в предлагаемой системе для респондентов оказала существенное влияние на формирование соответствующих компетенций по геометрии (табл. 1-2).

Таблица 1

**Результаты обработки статистической совокупности по критерию знаковых рангов Уилкоксона
(используются отрицательные ранги)**

Ранги		N	Средний ранг	Сумма рангов
x2после – x1до	Отрицательные ранги	38 ^a	53,42	2030,00
	Положительные ранги	75 ^b	58,81	4411,00
	Связи	37 ^c		
	Всего	150		

а. x2после < x1до

б. x2после > x1до

с. x2после = x1до

Таблица 2

**Результаты обработки статистической совокупности по критерию знаковых рангов Уилкоксона.
Статистики критерия (критерий знаковых рангов Уилкоксона)**

Статистики критерия	
	x2после – x1до
Z	-3,439 ^a
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,001

С целью обоснования достоверности положительной динамики применен параметрический критерий t-Стьюдента.

Используя критерий нормальности Колмогорова-Смирнова, предварительно проверяется на нормальность выборочное распределение частот. Этот критерий считается наиболее состоятельным для определения степени соответствия эмпирического распределения нормальному. Если вероятность $p \leq 0,05$, то данное эмпирическое распределение существенно отличается от нормального, а если $p > 0,05$, то можно говорить о приблизительном соответствии данного распределения нормальному. По результатам исследования существенного отличия эмпирического распределения от нормальности не обнаружено. В заключении обоснуем достоверность положительной динамики. Для этого применим параметрический критерий, то есть применим параметрический метод сравнения двух связанных выборок с использованием критерия t- Стьюдента (табл. 3).

Таблица 3

Результаты сравнения двух связанных выборок с использованием критерия t- Стьюдента

Статистики парных выборок		Среднее	N	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Пара 1	x1до	6,0667	150	2,14466	,17511
	x2после	7,1933	150	5,61481	,45845

Корреляции парных выборок

		N	Корреляция	Знч.
Пара 1	x1до & x2после	150	,007	,930

Критерий парных выборок

Критерий парного выбора									
		Парные разности				t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	
		Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего	95% доверительный интервал разности средних				
					Нижняя граница				Верхняя граница
Пара 1	x1до	-1,12667	5,99586	0,48956	-2,09404	-0,15929	-2,301	149	0,023
	x2после								

Выводы. Отрицательные значения средних разностей (второй столбец таблицы) указывают на наличие положительной динамики для сравниваемых выборок. Уровень значимости $p < 0,01$, что указывает на наличие различия двух выборок. В целом можно констатировать эффективность стратегии: показатели, влияющие на формирование требуемых компетенций, выражаются в основном положительными сдвигами. Рассматриваемый обучающий тренажер на основе системы Wingeom максимально приближен к реальной практике организации решения геометрических задач, что позволяет успешно внедрять его в подготовку будущего учителя математики. Нами сделаны выводы, что конструктивные возможности программы достаточны для моделирования простейших плоских и пространственных тел. Программа позволяет рассматривать движения плоскости Лобачевского, моделировать образы фигур при этих движениях, реализовывать конструктивные задачи, строить элементарные линии плоскости, вычислять площади фигур. Подобные простые компьютерные системы, где реализуется геометрия Лобачевского, достаточно редки, поэтому, на наш взгляд, предлагаемая система является достаточно эффективным инструментарием в решении задач плоскости Лобачевского.

Литература:

1. Антропова, Г.Р. Использование математических редакторов в подготовке учителей математики / Г.Р. Антропова, С.Н. Матвеев, Б.В. Киселев // Высшее образование сегодня. – 2023. – № 4. – С. 22-29. – DOI 10.18137/RNU.HET.23.04.P.022. – EDN IPKETS
2. Антропова, Г.Р. Организация спецкурса по геометрии средствами информационных технологий (в подготовке бакалавров) / Г.Р. Антропова, С.Н. Матвеев // Мир науки. – 2017. – Т.5. – №2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/33PDMN217.pdf>
3. Антропова, Г.Р. О некоторых конструктивных задачах дифференциальной геометрии средствами компьютерной алгебры / Г.Р. Антропова, С.Н. Матвеев, Р.Г. Шакиров // Информационные технологии. Автоматизация. Актуализация и решение проблем подготовки высококвалифицированных кадров: материалы IX международной научно-практической конференции. НЧИ КФУ. – 2020. – С. 320-325. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43322903>
4. Горшков, М.Д. Виртуальные симуляторы обзор, устройство и классификация / М.Д. Горшков // Виртуальные технологии в медицине. – 2017. №1(17). – С. 17-26. – EDN: XWQLUL. DOI: 10.46594/2687-0037_2017_1_17
5. Гуружапов, В.А. Диагностическая компетентность учителя как условие преодоления учебной неуспешности обучающихся / В.А. Гуружапов, С.П. Санина, И.В. Воронкова, Л.Н. Шиленкова // Современная зарубежная психология. – 2019. – №8(1). – С. 43-55. – EDN: ZIZSFF. doi:10.17759/jmfp.2019080105
6. Дудырев, Ф.Ф. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты / Ф.Ф. Дудырев, О.В. Максимова // Вопросы образования. – 2020. – №(3). – С. 255-276. – EDN: HYRSLG. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-255-276
7. Жигалова, О.П. К вопросу об использовании симулятора в системе профессиональной подготовки учителя / О.П. Жигалова, Т.Л. Копусь // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №(3). – С. 141. – EDN: XRQVAD
8. Костина, Н.Н. Компьютерные тренажеры для подготовки будущих учителей / Н.Н. Костина, А.В. Костин, А.В. Минкин // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И.Вернадского. Педагогика. – 2022. – №(5). – С. 36-46. EDN: EIQPER
9. Марголис, А.А. Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2019. – №24(1). – С. 5-30. – EDN: HZTVUY. DOI: 10.17759/pse.2019240101

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент **Аришина Элина Сергеевна**

Филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Белорецк);

доктор педагогических наук, профессор **Лешер Ольга Вениаминовна**

Институт гуманитарного образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТЕРИАЛЬНО-УРОВНЕВОГО ОЦЕНИВАНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Личностно-профессиональное саморазвитие – необходимый вид самостоятельной активности, способствующий формированию готовности студентов университета к профессиональной деятельности. Поиск новых путей и способов личностно-профессионального саморазвития студентов в процессе профессиональной подготовки в университете обращает внимание на развитие аксиологического потенциала. Цель статьи – описание реализации технологического подхода в развитии аксиологического потенциала студентов университета на примере ведения дисциплины «Личностно-профессиональное саморазвитие». В статье обосновывается необходимость реализации технологического подхода в развитии аксиологического потенциала студентов университета. Раскрываются реализация рабочей программы дисциплины «Личностно-профессиональное саморазвитие», особенности организации самостоятельной работы студентов. На основе проведенного исследования развития аксиологического потенциала студентов и обобщения педагогического опыта работы авторов в техническом университете разработана технология критериально-уровневого оценивания аксиологического потенциала студентов университета. В процессе апробации данной технологии реализован научно-методический комплекс, включающий рабочую программу дисциплины «Личностно-профессиональное саморазвитие», электронный образовательный ресурс, учебно-методическое пособие, монографию, научные публикации. Процессуально реализация технологии критериально-уровневого оценивания развития аксиологического потенциала студентов университета представлена поэтапной диагностикой компонентов.

Ключевые слова: аксиологический потенциал, личностно-профессиональное саморазвитие, студенты университета, технология, технологический подход.

Annotation. Personal-professional self-development is a necessary type of independent activity that contributes to the formation of university students' readiness for professional activity. The search for new ways and means of personal and professional self-development of students in the process of professional training at the university draws attention to the development of axiological potential. The purpose of the article is to describe the implementation of the technological approach in the development of axiological potential of university students on the example of the discipline "Personal and professional self-development". The article substantiates the necessity of implementation of technological approach in the development of axiological potential of university students. The implementation of the working programme of the discipline "Personal and professional self-development", the

peculiarities of the organisation of students' independent work are revealed. On the basis of the conducted research of students' axiological potential development and generalisation of the authors' pedagogical experience in the technical university the technology of criterion-level assessment of axiological potential of university students is developed. In the process of approbation of this technology the scientific and methodical complex including the working programme of the discipline "Personal and professional self-development", electronic educational resource, educational and methodical manual, monograph, scientific publications were implemented. Procedural implementation of the technology of criterion-level evaluation of axiological sweat development.

Key words: axiological potential, personal and professional self-development, university students, technology, technological approach.

Введение. В условиях информационного развития общества и распространения дистанционного высшего образования применение цифровых образовательных ресурсов становится нормой процесса профессиональной подготовки. Дисциплина «Личностно-профессиональное саморазвитие» входит в обязательную часть учебного плана образовательной программы профессиональной подготовки в университете. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО 3++) данный курс закрепляет теоретические знания и формирует универсальные компетенции будущих выпускников университета: УК-6 «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [12, С. 7].

В педагогической аксиологии согласно исследованиям отечественных ученых-педагогов Т.К. Ахаян [3], В.А. Сластенина [10], А.В. Кирьяковой [4; 8], Г.А. Мелекесова [6] ценности выступают одним из внутренних регуляторов поведения и деятельности студентов университета, входят в структуру аксиологического потенциала, находящегося в состоянии покоя до возникновения благоприятных обстоятельств для его актуализации.

Проведенное исследование развития аксиологического потенциала студентов ФГБОУ ВО «Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова» и его филиала в г. Белорецке [2; 5] показало, что аксиологический потенциал студентов раскрывает ценности, лежащие в основе удовлетворения потребностей, посредством реализации способностей в деятельности. Высший уровень проявления аксиологического потенциала студентов – самореализация и продуктивная деятельность.

Понятие технология означает систему условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной задачи [7, С. 174]. Педагогическая технология – совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации; раскрывает способы воздействия преподавателя на студентов в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств; отражает взаимосвязь и взаимообусловленность содержания, методов и средств обучения; способствует реализации цели программы и решению поставленных задач; системно представлена структурой обучения: цель, содержание, средства педагогического взаимодействия, организация учебного процесса, субъекты и результат педагогической деятельности [11, С. 4].

Г.К. Селевко отмечает соответствие педагогической технологии основным методологическим принципам: «концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость» [9].

Разработанная технология критериально-уровневого оценивания аксиологического потенциала студентов университета определяет направление индивидуальной траектории личностно-профессионального саморазвития и содержание индивидуальной программы личностно-профессионального саморазвития в процессе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Цель технологии критериально-уровневого оценивания аксиологического потенциала студентов университета – исследование уровня аксиологического потенциала студентов университета, определяющего содержание программы личностно-профессионального саморазвития.

Технология критериально-уровневого оценивания решает задачи:

1. Определение уровня аксиологического потенциала студентов университета в процессе проведения психолого-педагогической диагностики.

2. Разработка траектории личностно-профессионального саморазвития студентов университета.

3. Создание цифровой образовательной среды, благоприятной для самосовершенствования и саморазвития студентов университета в процессе изучения дисциплины «Личностно-профессиональное саморазвитие».

Технология критериально-уровневого оценивания аксиологического потенциала студентов университета выполняет ряд **функций**: адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую, планирования и самоорганизации.

Адаптационная функция технологии проявляется в том, что студенты, включаясь в психолого-педагогическую диагностику в процессе самостоятельной работы, анализируют собственную систему ценностей, соотносят ее с нормами профессиональной культуры, адаптируясь к процессу профессиональной подготовки в университете.

Обучающая функция. Полученные в процессе психолого-педагогической диагностики знания применяются в практической деятельности студентов по определению траектории и разработке программы личностно-профессионального саморазвития.

Воспитывающая функция. Результаты психолого-педагогической диагностики раскрывают перед студентами значение содержания аксиологического потенциала для личностно-профессионального саморазвития: личной ответственности и познавательной активности, толерантности и креативности, самоотношения и рефлексии деятельности для социализации и профессионализации личности, побуждают к планированию и самостоятельной организации деятельности, управлению собой.

Развивающая функция технологии находится в тесной взаимосвязи с предыдущими функциями. Студенты развиваются личностно и профессионально, учатся думать и поступать как востребованные в современном мире профессии выпускники университета.

Диагностическая функция является одной из ведущих. Психолого-педагогическая диагностика способствует проявлению у студентов рефлексии, самоанализа, самооценки, актуализирует потребность в саморазвитии, проявление субъектности, ответственности за результат.

Функция планирования связана с анализом результатов диагностики аксиологического потенциала студентов и разработки траектории и программы личностно-профессионального саморазвития с учетом современных требований к профессиональной деятельности. Данная функция поддерживает реализацию поставленных студентами задач во времени с определением приоритетов в деятельности, личностного развития и профессионального роста.

Функция самоорганизации обусловлена достижением поставленной цели и решением задач в процессе деятельности студентов на практических занятиях, в самостоятельной работе, обеспечивающей результат личностно-профессионального саморазвития в соответствии с программой и своевременную итоговую аттестацию по дисциплине.

В основу технологии критериально-уровневого оценивания аксиологического потенциала положена модель развития [13], позволяющая исследовать динамику и качество содержания структурных компонентов аксиологического потенциала студентов университета.

Модель аксиологического потенциала студентов университета представлена в таблице 1, включает уровни, компоненты и критерии.

Таблица 1

Модель аксиологического потенциала студентов университета

Компоненты	Личностный уровень			Деятельностный уровень
	Потребности. Ценности.	Способности: познавательные, коммуникативные, специальные, творческие.	Рефлексивный контроль	Самоорганизация и включенность в деятельность
Критерии	Мотивационный	Когнитивно-деятельностный	Оценочно-рефлексивный	Технологический
Показатели	Потребности: в знаниях, во взаимодействии, в профессиональном развитии, в творчестве. Ценности: познания, сотрудничества и партнерства, профессии, творчества и самореализации.	Обучаемость. Эмоциональный интеллект. Контактность. Толерантность. Фрустрационная толерантность. Специальные способности. Креативность. Ориентация во времени.	Самоотношение. Рефлексия деятельности.	Результаты деятельности: учебной – успеваемость; научно-исследовательской – рефераты, участие в конференциях, публикации; проектной – проекты.

В таблице 2 представлены диагностические методики развития аксиологического потенциала студентов университета.

Таблица 2

Диагностические методики развития аксиологического потенциала студентов университета

Компоненты			
Личностный уровень			Деятельностный уровень
1. Мотивационный	2. Когнитивно-деятельностный	3. Оценочно-рефлексивный	4. Технологический
1.1. Самоактуализационный тест. 1.2. Тест-задание «Понимание пословиц» Э. Фромма, в адаптации Е.С. Романовой, 2007. 1.3. Опросник для определения профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой.	2.1. Тест «Интеллектуальная лабильность». 2.2. Диагностика эмоционального интеллекта (Н. Холл). 2.3. Самоактуализационный тест. 2.4. Методика диагностики социально-коммуникативной компетентности. 2.5. Опросник для определения профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой.	3.1. Самоактуализационный тест. 3.2. Тест рефлексии деятельности (форма С) (В.Д. Шадриков, С.С. Кургиян, 2015).	4.1. Самооценка самоорганизации и включенности в деятельность. 4.2. Экспертная оценка самоорганизации и включенности в деятельность.

Реализация технологии критериально-уровневого оценивания аксиологического потенциала студентов университета включает **четыре этапа** исследования компонентов личностного и деятельностного уровней развития аксиологического потенциала (таблица 3).

Этапы реализации технологии критериально-уровневого оценивания аксиологического потенциала студентов университета

Этап	Цель	Задачи
Первый: исследование мотивационного компонента	изучение мотивационно-ценностной сферы личности	экспериментально исследовать ориентацию студентов на ценности познания, сотрудничества и партнерства, профессии, творчества и самореализации
Второй: исследование когнитивно-деятельностного компонента	изучение интеллектуальной и операционно-волевой сфер личности	экспериментально исследовать обучаемость, эмоциональный интеллект, контактность, толерантность, фрустрационную толерантность, специальные способности, креативность, ориентацию во времени
Третий: исследование оценочно-рефлексивного компонента	изучение оценочно-рефлексивного компонента аксиологического потенциала	экспериментально исследовать самоотношение, рефлексии деятельности
Четвертый: исследование технологического компонента	изучение технологического компонента аксиологического потенциала	экспериментально исследовать самоорганизацию и включенность студентов в деятельность университета в процессе решения учебных, проектных и научно-исследовательских задач профессиональной подготовки

Выводы. Апробация технологии критериально-уровневого оценивания аксиологического потенциала студентов в МГТУ им. Г.И. Носова и его филиале в г. Белоречье, привела к выявлению личностного и деятельностного уровней развития аксиологического потенциала студентов университета: низкий, средний, выше среднего, высокий. Уровневая природа аксиологического потенциала студентов связана с психологической готовностью к деятельности [1, С. 13-14] и проявляется в единстве характеристик личности и деятельности студентов университета, представленных в таблице 4.

Таблица 4

Уровни аксиологического потенциала студентов университета

Уровни	Характеристика
Низкий личностный уровень	Студент не осознает себя в качестве будущего профессионала. Отношение к профессии не проявлено. Возможно стремление к совершению действий, связанных с удовлетворением потребностей (коммуникативных, социальных). Стремление к сотрудничеству в деятельности не выражено. Когнитивно-деятельностный компонент не выражен. Студент не воспринимает целостно свой жизненный путь, не видит связи профессии с жизнью. Не осознает настоящее, прошлое и будущее как взаимосвязанную траекторию личностно-профессионального саморазвития. Преобладает внешний локус контроля. В поведении отсутствует естественность, преобладает стесненность рамками обстоятельств, влияний извне, социальных ролей и культурных стереотипов. Потребности и чувства не осознаются. Проявляется эмоциональная неустойчивость, нетерпимость, несдержанность. На данном уровне скорее избегает трудностей, недоверчив, не уверен в своих силах, не верит в себя, склонен к самообвинению или обвинению других, не принимает себя и других, не интересен себе, другие не интересны, может ожидать негативное отношение к себе со стороны окружающих. Самооценка неадекватная, высокая или низкая, создает трудности в общении и деятельности, не способствует личностно-профессиональному саморазвитию.
Низкий деятельностный уровень	Саморегуляция и самоорганизация отсутствуют, не проявлены. Деятельность по приобретению профессиональных знаний, умений и навыков протекает стихийно, не осознанно, периодически. Включенность и вовлеченность в учебную, проектную, научно-исследовательскую деятельность не достаточно проявлена, интерес к профессии не выражен. Отсутствует стремление к решению задач профессиональной подготовки и достижению результата в процессе. На низком уровне аксиологический потенциал студентов университета не актуализирован, не проявляет себя, выражен слабо.
Средний личностный уровень	Студент осознает себя в будущей роли профессионала, видит смысл профессиональной подготовки в университете. Отношение к профессиональной деятельности согласное. Принимает профессию. Присутствует стремление к ценностям познания, сотрудничества и партнерства, профессии, творчества и самореализации. Профессия интересна. Студент осознает необходимость личностно-профессионального саморазвития, проявляет активность. Частично проявляет внешний, частично внутренний локус контроля. Осознает влияние социальных ролей и культурных стереотипов, старается принимать себя и других людей, осознает свои потребности и чувства. Скорее эмоционально устойчив, проявляет терпимость, сдержанность в поведении. Умеет находить позитивное, осознает свои слабости и необходимость работы над собой, видит трудности. Скорее доверяет, верит в себя, свои силы, склонен к принятию себя и других, проявляет интерес к себе. Осознает свои ожидания от окружающих, самооценка адекватная.
Средний деятельностный уровень	Проявляется саморегуляция и самоорганизация. Деятельность студента по приобретению знаний и реализации способностей в процессе решения задач профессиональной подготовки обретает упорядоченность, осознанность, постоянство. Появляется устойчивый интерес к профессиональной деятельности. Студент осознанно занимается учебной, проектной деятельностью, научно-исследовательской. Присутствует стремление к решению задач профессиональной подготовки, достижению результата. На среднем уровне аксиологический потенциал студента актуализирован, проявляет себя, выражен, способствует продуктивной деятельности в процессе профессиональной подготовки в университете.
Личностный уровень выше	Студент представляет себя в профессии. Отношение к профессиональной деятельности согласное, принимающее. В процессе общения «встречает» другого человека. Осознает ценности познания,

Уровни	Характеристика
среднего	сотрудничества и партнерства, профессии, творчества и самореализации. Стремится действовать в согласии с ценностями, к целостному восприятию жизни и профессии, к внутреннему локусу контроля, к принятию уникальности, индивидуальности своей и другого человека. Учитывает влияние культурных стереотипов и социальных ролей. Осознает свои потребности и чувства. Эмоционально устойчив, толерантен. Осознает взаимодополнительность противоположностей. Стремится к проявлению целостности в восприятии себя и мира. Осознает настоящее время, управляет им как ресурсом развития, организован. Работает над собой. Учится «встречать» трудности, воспринимать их как ресурсы для саморазвития и реализации способностей в деятельности. Верит в себя и свои силы. Самооценка адекватная, способствует достижению результата, эффективному решению задач профессиональной подготовки в университете.
Деятельностный уровень выше среднего	Студент проявляет активность, самостоятельность, умеет действовать вместе, сообща, в команде. Саморегуляция и самоорганизация способствуют как решению задач профессиональной подготовки, так и личностному росту, саморазвитию. Внутренняя свобода личности проявляется в творческом подходе к решению задач профессиональной подготовки и жизнедеятельности. Деятельность студента по приобретению знаний и реализации способностей в процессе решения задач профессиональной подготовки становится осознанной, организованной самостоятельно и результативной. Интерес к профессиональной деятельности устойчив. Студент осознанно занимается учебной, научно-исследовательской, проектной деятельностью. Решает задачи профессиональной подготовки, знает, как учиться, проявляет ответственность, осознает смысл профессии. На уровне выше среднего аксиологический потенциал студентов проявляет себя, ярко выражен, способствует проявлению активности, самостоятельности, продуктивной деятельности и творческому подходу к решению задач профессиональной подготовки в университете.
Высокий личностный уровень	Студент осознает себя в будущей профессии. Действия согласованы с ценностями, убеждениями и профессиональными требованиями. Отношение к профессиональной деятельности согласное. Студент удовлетворен, что правильно выбрал направление профессионального развития, осознает и принимает ценности познания, сотрудничества и партнерства, профессии, творчества и самореализации, «встречает» жизнь, окружающий мир и другого человека. Осознает целостность картины мира, свою причастность к миру, воспринимает другого человека как уникальную и неповторимую личность, ценит индивидуальность, интересуется профессиональным миром. Видит в другом человеке сходство с самим собой, умеет находить общее, объединяющее начало. В общении соблюдает границы. Проявляет свободу как ответственность и ресурс для личностно-профессионального саморазвития. Умеет выстраивать отношения сотрудничества и партнерства независимо от возрастных границ. Целостно воспринимает свой жизненный путь, осознает свой выбор, проявляет внутренний локус контроля, естественность. Принимает себя и другого человека, осознает и учитывает влияние социальных ролей, культурных стереотипов, уникальность и индивидуальность. Осознает потребности и чувства. Владеет собой. Эмоционально устойчив, толерантен, доверяет. Работает над собой. Трудности «встречает» и превращает их в ресурс развития в учебной, проектной и научно-исследовательской деятельности. Совершенствует свои действия на практике. Самооценка адекватная, высокая, способствует решению задач личностно-профессионального саморазвития в процессе профессиональной подготовки в университете.
Высокий деятельностный уровень	Деятельность студента по приобретению знаний и реализации способностей в процессе решения задач профессиональной подготовки упорядочена, осознанна, постоянна. Активно взаимодействует со студентами и преподавателями, уверенно решает задачи профессиональной подготовки. Студент умеет находиться в ситуации неопределенности. Осознает время и настоящее как ресурсы развития. Проявляет уравновешенность, активность, ответственность, управляет собой, самоорганизован, эффективен в командной работе. Осознанно относится к профессиональной подготовке, планирует деятельность и достигает результат, соответствующий цели. Продуктивно и с творческим подходом решает задачи учебной, проектной и научно-исследовательской деятельности. Осознает возникающие трудности, воспринимая их в качестве ресурсов личностно-профессионального саморазвития. На высоком уровне развития аксиологический потенциал студента университета проявляет себя в ценностном отношении к профессии, способствует осознанию студентами направления личностно-профессионального саморазвития, постижению смысла деятельности и профессии, проявлению целенаправленной активности в отношении результатов профессиональной подготовки в университете.

На основе апробированной технологии критериально-уровневого оценивания аксиологического потенциала студентов университета подготовлены электронно-образовательные ресурсы, методически обеспечивающие процесс организации практических занятий и самостоятельной работы студентов по дисциплине «Личностно-профессиональное саморазвитие» в цифровой образовательной среде технического университета.

Итак, реализация технологического подхода к развитию аксиологического потенциала студентов университета способствует разработке и реализации программы личностно-профессионального саморазвития студентов в процессе изучения данной дисциплины и профессиональной подготовки в целом. При этом необходимо отметить, что востребованные квалифицированные специалисты, выпускники университета обладают развитым аксиологическим потенциалом, побуждающим к личностно-профессиональному саморазвитию в течение жизни, реализации способностей в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Аришина, Э.С. Преподаватель университета как субъект формирования готовности студентов к профессиональной деятельности / Э.С. Аришина, Л.И. Старовойтова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 61. – Ч. 4. – С. 11-14
2. Аришина, Э.С. Праксеологические основы развития аксиологического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки / Э.С. Аришина, О.В. Лешер. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – 91 с. – ISBN 978-5-9967-2712-4. – EDN IBBFRD
3. Ахаян, Т.К. Исследования аксиологических проблем воспитания учащихся (научная школа – материал к спецкурсу) / Т.К. Ахаян. – СПб.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1996. – 98 с.

4. Кирьякова, А.В. Аксиология креативности: монография / А.В. Кирьякова, В.В. Мороз. – Оренбург: Университет, 2019. – 232 с.
5. Лешер, О.В. Развитие аксиологического потенциала студентов в информационно-образовательной среде университета / О.В. Лешер, Э.С. Аришина. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2021. – 155 с. – ISBN 978-5-9967-2165-8. – EDN RYUJH
6. Мелекесов, Г.А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования": диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Мелекесов Геннадий Анатольевич. – Оренбург, 2003. – 419 с. – EDN NMFHXT
7. Новиков, А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков – М.: Либроком, 2013. – 208 с.
8. Педагогическая аксиология: учебное пособие / А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая. – Москва: ИНФРА-М, 2020. – 283 с.
9. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
11. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза [Текст]: методическое пособие / авт.-сост. Н.Э. Касаткина, Т.К. Градусова, Т.А. Жукова, Е.А. Кагакина, О.М. Колупаева, Г.Г. Солодова, И.В. Тимонина; отв. ред. Н.Э. Касаткина. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 28 февраля 2018 г. № 144). Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203%2B%2B/Bak/130302_B_3_08112022.pdf
13. Arishina, E.S. Axiological potential development model and its implementation in digital educational environment of a technical university / E.S. Arishina, M.G. Abilova, E.V. Oleinik [et al.] // Revista de Investigaciones Universidad del Quindio. – 2022. – №34 (3). – P. 90-98. – DOI 10.33975/riuq.vol34nS3.1001

Педагогика

УДК 37.018

преподаватель кафедры иностранных языков русского, русского как иностранного Артамонова Алина Альбертовна
Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань);
преподаватель кафедры иностранных языков русского, русского как иностранного Гилязова Ильнара Рустемовна
Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань);
преподаватель кафедры иностранных языков русского, русского как иностранного Косушкина Анна Вячеславовна
Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань)

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье исследуются факторы, влияющие на развитие творческого потенциала студентов. В основе исследования лежит анализ существующих исследований, а также опыт практической работы в области образования и развития молодежи. Анализируются проблемы развития творческого потенциала студентов высших учебных заведений в современных условиях, раскрываются барьеры и факторы развития творческого потенциала, а также такие аспекты как образовательная среда, мотивация, саморазвитие и волонтерская деятельность, которые считаются ключевыми факторами в формировании и развитии творческого потенциала студентов. Обсуждаются перспективы дальнейших исследований и практических приложений в данной области.

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал студентов, социальный заказ, учебный процесс.

Annotation. The article examines the factors influencing the development of students' creative potential. The research is based on the analysis of existing research, as well as practical experience in the field of education and youth development. The problems of the development of the creative potential of students of higher educational institutions in modern conditions are analyzed, barriers and factors of the development of creative potential are revealed, as well as such aspects as the educational environment, motivation, self-development and volunteer activity, which are considered key factors in the formation and development of the creative potential of students. The authors discussed prospects for further research and practical applications in this field.

Key words: creativity, creative potential of students, social order, the learning process, educational process.

Введение. В настоящее время общество предъявляет высокие требования к качеству подготовки выпускников высшей школы как высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, и в частности, к развитию их творческих способностей.

Проблемой развития творческих способностей занимаются такие науки как философия, психология и педагогика и другие. От трактовки понятий, объясняющих творческий процесс, во многом зависят как теоретические выводы науки, так и вытекающие из них практические рекомендации. Вместе с тем, понятие «творчество» в различных науках, исследующих связанные с ним проблемы, не является идентичным.

Исследования в области развития творческого потенциала студентов были посвящены работы многих отечественных авторов, в том числе и А.С. Калдибековой [2], А.М. Матюшкина [3], Я.А. Пономарева [6], В.С. Селиванова [7], Т.В. Мясниковой [4] и других.

Изложение основного материала статьи. С позиции философии и социологии, «творчество» рассматривается как деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью. Таким образом, характерным и наиболее существенным в понятии творчества с позиции этих наук является общественная значимость и новизна результатов деятельности.

Это же понятие с позиций психологии и педагогики несколько меняется. Так, психологи отмечают некоторую нелогичность с точки зрения мышления, дифференцируя в качестве критерия творческой деятельности её общественную значимость. И с этим утверждением нельзя не согласиться, так как психологов интересует механизм творческого мышления, а не его результат.

Педагогический смысл понятия «творчество» отличается от философского тем, что педагогику, как и психологию, в первую очередь, интересуют психические формирования, которые образуются в процессе целенаправленного

педагогического воздействия на обучаемых, а не на значимость непосредственного результата для общества [5]. Опосредованно через практическую деятельность студентов эти психические формирования в дальнейшем могут оказаться значимыми и для общества.

Педагогический аспект проблемы разнится с психологическим, так как исследователь, хотя и интересуется индивидуальным мышлением человека, но, главным образом, как процессом, а не результатом этого процесса для последующей деятельности человека.

Таким образом, если философия и социология рассматривают творчество с точки зрения его продуктивности для общества, психология и физиология высшей нервной деятельности в некотором смысле удалены от результативности мышления, то педагогику, в первую очередь, интересует именно результативность мышления для самого мыслящего индивида.

Объектом творчества при этом может быть непрерывный процесс, требующий постоянного совершенствования. Такой характеристикой обладает учебный процесс, при котором не требуется его дальнейшее совершенствование. Поскольку учебный процесс многогранный, проблемы творчества в нём целесообразно рассматривать с разных сторон: совершенствование содержания обучения, деятельность преподавателя, учебная деятельность студентов, а также организацию этой деятельности. Наибольший интерес при этом представляет процесс совершенствования учебной деятельности студентов и организации этой деятельности.

Процесс развития творческого потенциала является сложным, студенты сталкиваются с определенными барьерами. В.И. Андреев [1] выявил следующие группы таких барьеров:

1. Социально-педагогические барьеры: отсутствие социальных условий для занятия любимым видом творческой деятельности, неблагоприятный творческий микроклимат в семье, среди друзей, равнодушие педагога к успехам студентов в творческой деятельности. Завышенные или заниженные требования к студенту, необъективность, получение на занятиях студентами избыточной информации, исключающей саму возможность творчества, недостаточная актуализация прежнего опыта, знаний, умений студентов, жёсткий контроль, сковывающий инициативу студентов, неудачная постановка творческой задачи, незнание и неумение применять логические и эвристические методы и приёмы решения творческих задач, например, аналогии, эмпатии, инверсии.

2. Личностные барьеры: низкая или отрицательная мотивация студентов к решению конкретной творческой задачи, односторонность анализа и мышления, а также инерция мышления, отсутствие воображения, равнодушие к успеху, неуверенность в собственных силах, лень.

3. Физиологические барьеры: нарушение санитарно-эпидемиологических норм, таких как шум, недостаточная вентиляция, освещённость помещения, неудобное рабочее место, слабое здоровье, переутомление, плохое самочувствие.

Высшее учебное заведение не имеет возможности вооружить своего выпускника знаниями на все случаи жизни. Более того, оно не в состоянии дать четкие инструкции в каких случаях и какие знания следует применить. В подобных случаях специалисту важно проявить творчество. Особенностью высшего образования является его направленность на подготовку студентов как будущих специалистов к определённой практической деятельности. Конкретная профессиональная направленность обучения определяет выбор путей развития творческого потенциала студентов, организации их творческой деятельности в ходе учебного процесса.

Творческий потенциал является одним из важных аспектов развития студентов, так как он способствует формированию креативности, инновационности и самореализации. Однако для эффективного развития творческого потенциала необходимо учитывать факторы, которые могут оказывать влияние на этот процесс – образовательная среда, мотивация, саморазвитие и их взаимосвязь, и влияние на развитие творческого потенциала студентов.

Одним из ключевых факторов, влияющих на развитие творческого потенциала студентов, является образовательная среда. Она включает в себя не только физическое окружение, такое как учебные классы и лаборатории, но и все аспекты, которые влияют на обучение и развитие студентов. Качество образования является одним из ключевых факторов, влияющих на творческий потенциал студентов. Высококвалифицированные преподаватели, актуальные учебные программы и доступность ресурсов, таких как библиотеки и лаборатории, создают условия для развития творческих способностей студентов.

Поддержка со стороны преподавателей и других студентов играет важную роль в формировании творческого мышления. Возможность получить конструктивную обратную связь, сотрудничать с другими студентами и принимать участие в проектах и исследованиях способствуют развитию творческих способностей.

Необходимо учитывать физическое и эмоциональное окружение студентов. Создание комфортных условий для обучения, таких как хорошо оснащенные аудитории и другие учебные помещения, а также поддержка студентов в решении личных проблем и стрессовых ситуаций, способствуют развитию творческого потенциала.

Важным аспектом образовательной среды является возможность доступа к новым технологиям и инновациям. Использование современных образовательных технологий и программного обеспечения позволяет студентам расширить свои знания и навыки, а также применять их в творческой деятельности.

Мотивация является одним из ключевых аспектов, влияющих на развитие творческого потенциала студентов. Мотивация может быть внутренней или внешней и играет важную роль в стимулировании студентов к проявлению творческих способностей. Внутренняя мотивация основана на собственных интересах, целях и ценностях студентов. Когда студенты чувствуют себя вовлеченными в учебный процесс и видят его ценность, они проявляют большую мотивацию и стремление к развитию своего творческого потенциала. Внутренняя мотивация может быть поддержана путем создания интересных и релевантных учебных программ, которые вызывают у студентов желание изучать новые знания и применять их в практической деятельности.

Внешняя мотивация связана с внешними стимулами, такими как похвала, награды или признание со стороны преподавателей и коллег. Внешняя мотивация может быть полезной в краткосрочной перспективе, но для развития творческого потенциала студентов важно, чтобы они чувствовали внутреннюю удовлетворенность и удовлетворение от своей творческой деятельности.

Для поддержки мотивации студентов необходимо создать стимулирующую образовательную среду. Она может включать в себя предоставление возможностей для самостоятельного исследования и творческой работы, поддержку студентов в осуществлении их идей и проектов, а также создание возможностей для публичного представления и обсуждения своих творческих работ.

Кроме того, важно учитывать индивидуальные потребности и интересы студентов при разработке учебных программ и заданий. Предоставление студентам возможности выбора и самостоятельного планирования своего обучения может значительно повысить их мотивацию и участие в творческой деятельности.

Саморазвитие является важным аспектом развития творческого потенциала студентов. Оно означает стремление к постоянному улучшению и развитию своих навыков, знаний и способностей. Саморазвитие включает в себя активное

изучение новых тем и областей, самостоятельное исследование и экспериментирование, а также постоянное обучение и обновление своих знаний. Студенты, которые активно занимаются саморазвитием, проявляют большую мотивацию и интерес к учебному процессу, так как они видят ценность и практическую пользу в получении новых знаний и навыков.

Для поддержки саморазвития студентов необходимо создать подходящие условия, такие как предоставление доступа к ресурсам и материалам для самостоятельного изучения, организацию дополнительных образовательных мероприятий и курсов, а также поддержку студентов в осуществлении их собственных исследований и проектов. Кроме того, важно поощрять студентов к самостоятельному мышлению и исследованию. Это можно сделать путем предоставления заданий, которые требуют от студентов критического анализа и решения проблем, а также создания возможностей для обсуждения и обмена идеями с другими студентами и преподавателями.

Саморазвитие также связано с установлением целей и планированием своего обучения. Студенты, которые имеют ясные цели и планы, более мотивированы и организованы в своих учебных усилиях. Поэтому важно помочь студентам определить свои цели и разработать план действий для их достижения.

Выводы. Исследования подтверждают важность образовательной среды для развития творческого потенциала студентов. Качество образования, доступность ресурсов и поддержка со стороны преподавателей и коллег являются важными элементами, способствующими развитию творческих способностей студентов.

Мотивация также играет ключевую роль в развитии творческого потенциала. Степень заинтересованности и стремления студентов к саморазвитию и достижению успеха определяют их готовность и способность проявлять творческие способности.

Саморазвитие является процессом активного и целенаправленного развития своих способностей, навыков и знаний. Различные методы и подходы к саморазвитию студентов могут оказывать значительное влияние на развитие их творческого потенциала.

Перспективы дальнейших исследований в данной области могут помочь университетам и преподавателям оптимизировать образовательный процесс и создать условия для эффективного развития творческого потенциала студентов.

Литература:

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев – Казань: Издательство Казанского университета, 1988. – 238 с.
2. Калдибекова, А.С. Развитие творческого потенциала у студентов / А.С. Калдибекова М.А. Иргашова // Наука и образование сегодня. – 2020. – №3 (50). – С. 66-67
3. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
4. Мясникова, Т.В. Творческий потенциал студента и его развитие в условиях студенческого научного общества / Т.В. Мясникова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 18 (77). – С. 614-616. – URL: <https://moluch.ru/archive/77/13450/> (дата обращения: 20.10.2023)
5. Психологический словарь / Авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; Под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Р. н/д: феникс, 2003. – 585 с.
6. Пономарев, Я.А. Перспективы развития психологии творчества / Я.А. Пономарева // Психология творчества: школа. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», – 2006. – С. 145-276
7. Селиванов, В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.С. Селиванов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

Педагогика

УДК 614.8(045)

кандидат педагогических наук Афонина Екатерина Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
старший преподаватель факультета физической культуры Тарасова Светлана Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
старший преподаватель факультета физической культуры Карабанова Оксана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПОВЫШЕНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. Важность повышения уровня культуры безопасности жизнедеятельности педагогических работников в образовательных учреждениях нельзя недооценивать. В данной статье мы рассмотрим, каким образом формируется культура безопасности педагогических работников и что нужно предпринять для ее развития. Педагоги не только передают знания и навыки, но и формируют представление о безопасном поведении с самого раннего возраста. Однако, что делать, если сам педагог не обладает должным уровнем знаний о профилактике и преодолении опасных ситуаций, угрожающих его собственной жизни и жизни окружающих? На этапе формирования и развития культуры безопасности педагогических работников могут возникнуть определенные трудности. Поэтому, необходимо проводить систематическую работу по формированию позитивного отношения к вопросам безопасности и обозначать значимость и важность соблюдения правил безопасности. Решением этого вопроса, будет являться разработка и внедрение специальных программ, направленных на повышение культуры безопасности жизнедеятельности работников педагогических организаций.

Ключевые слова: культура безопасности, безопасность, безопасность труда, педагогические работники, образование, жизнедеятельность, профилактика.

Annotation. The importance of raising the level of safety culture for teaching staff in educational institutions cannot be underestimated. In this article we will look at how a culture of safety for teaching staff is formed and what needs to be done to develop it. Teachers not only impart knowledge and skills, but also form an idea of safe behavior from a very early age. However, what to do if the teacher himself does not have the proper level of knowledge about preventing and overcoming dangerous situations that threaten his own life and the lives of others? At the stage of formation and development of a safety culture for teaching staff, certain difficulties may arise. Therefore, it is necessary to carry out systematic work to develop a positive attitude towards safety issues and indicate the significance and importance of compliance with safety rules. The solution to this issue will be the

development and implementation of special programs aimed at improving the life safety culture of employees of teaching organizations.

Key words: safety culture, safety, labor safety, teaching staff, education, life activities, prevention.

Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме «Исследование уровня сформированности ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности студентов факультета физической культуры»

Введение. На современном этапе развития человечества безопасность играет ключевую роль. Одним из ряда главных вопросов, решением которых занимаются образовательные учреждения, является формирование культуры безопасности жизнедеятельности у молодого поколения.

В своем материале нами освещается проблема формирования культуры безопасности как в обществе, так и в педагогическом пространстве. Существует множество научных исследований на эту тему, но недостаточно публикаций, посвященных именно педагогическим работникам. В связи с вышесказанным, данная проблема требует глубокого анализа и детальной проработки именно по отношению к педагогам.

Изложение основного материала статьи. На этапе формирования культуры безопасности жизнедеятельности у педагогических работников, обычно приходится сталкиваться с рядом препятствий, а именно:

- большая загруженность в рабочее время (выполнение непосредственных обязанностей);
- недостаток свободного времени (большую часть вне рабочего времени педагог отводит подготовке к занятиям, самообразованию, самообучению и др.);
- недостаточное обеспечение соответствующими кадрами и уровнем их подготовки в области культуры безопасности.

Существуют различные подходы и методы, которые используются при подготовке педагогов к обеспечению безопасности в образовательной среде. Однако, единого мнения в вопросе подготовки в области культуры безопасности жизнедеятельности, а также отсутствие траектории подготовки вызывает разногласия среди специалистов и требует дальнейшего исследования.

Для изучения данного вопроса необходимо провести анализ основных определений, связанных с темой исследования.

Определение «культура» описывает набор правил, которые определяют поведение человека и влияют на его эмоции и мысли, оказывая управленческое воздействие на него. Термин «культура» понимается как набор правил, которые предписывают человеку определенное поведение с присущими ему переживаниями и мыслями, оказывая управленческое воздействие на него [3].

Министерство по чрезвычайным ситуациям России определяет понятие «безопасность» как состояние, при котором личность, общество, государство и окружающая среда защищены от угроз и опасностей, как внутренних, так и внешних [2].

Важно отметить, что безопасность жизнедеятельности – это значимая область науки, которая объединяет и анализирует знания из различных научных сфер, с целью изложения принципов, касающихся безопасности людей и общества, защиту личных данных, а также включает индивидуальное развитие и готовность обеспечивать безопасность жизни себя и окружающих.

Культура безопасности является понятием, которое описывает духовно-нравственные усилия по обеспечению безопасности и защите от возможных угроз и опасностей, являясь важной задачей, требующей постоянного внимания со стороны государства и общества [1].

Культура безопасности помогает человеку развить чувства ответственности, осознания возможных опасностей и умения принимать правильные решения в сложных ситуациях. Она также способствует формированию здорового образа жизни и укреплению физического и психического здоровья.

Также, следует отметить и тот факт, что развитие культуры безопасности жизнедеятельности в обществе способствует улучшению качества жизни и созданию безопасной и устойчивой среды для всех ее членов, предполагает осознание важности сохранения и охраны окружающей среды, развитие способностей принимать правильные и безопасные решения в опасных ситуациях, а также умение использовать средства защиты. Кроме того, она включает в себя уважение к экологическим и природоохранным ценностям, постоянное развитие навыков и умений для безопасного осуществления различных видов деятельности, а также соблюдение правил и норм, направленных на обеспечение безопасного отношения к природе.

С приходом нового столетия началась эра, которая характеризуется активным развитием инновационных технологий и постоянным совершенствованием производственных процессов. В результате чего происходит активный рост числа техногенных катастроф, преступлений и других происшествий, затрагивающих разные части территорий, включая Россию.

Нельзя обеспечить безопасность без учета взаимосвязи между личностью, обществом и природой. Важно осознавать, что безопасность зависит от наших действий и решений. Для достижения этой цели человеку необходимо проявлять смелость, быть ответственными, надежными и порядочными, все это играет значимую роль в данном процессе. Знания о безопасности и правильная подготовка снаряжения, оборудования и прочих средств позволяют действовать соответствующим образом в возникающих ситуациях. Человек, владеющий информацией, осознает, что большинство неблагоприятных и рискованных факторов возможно предотвратить или преодолеть без необратимых последствий для здоровья, окружающей среды и материальных ценностей.

Развитие культуры безопасности направлено на формирование готовности к предупредительным мерам и преодолению опасных ситуаций. Эта готовность обусловлена мировоззренческим, интеллектуальным, коммуникативным, волевым, психологическим обучением для обеспечения безопасности и саморегулирования [5].

Это означает, что каждый работник обязан соблюдать соответствующие меры безопасности, предусмотренные законодательством, чтобы предотвратить возможные травмы или профессиональные риски. Следовательно, безопасность труда является неотъемлемой частью работы любых специалистов и должна быть приоритетом для всех организаций.

Почти все научные области занимаются проблемой обеспечения безопасности. Психологические исследования фокусируются на поведении людей в экстремальных ситуациях; технические науки помогают разрабатывать новые системы, которые облегчают повседневную жизнь и работу людей; юридическая наука работает над созданием и обновлением законодательства в области безопасности, охраны здоровья и жизни.

Педагогическая наука является не исключением, она затрагивает разные теоретические и практические вопросы формирования культуры безопасности учащихся всех возрастов. Необходимо постоянно повышать компетентность педагогов в области безопасности труда, так как они несут персональную ответственность за сохранение жизни и здоровья

учащихся, отвечают за безопасное проведение учебных занятий и должны уметь проводить инструктажи по безопасности, а также предотвращать травматизм посредством проведения профилактической работы.

Приоритетным направлением современного образования является развитие личности, способной обеспечить свою безопасность. Это также является эффективным способом корректировки взглядов и ценностей человека и общества. Поэтому, необходимо начать создание безопасной культуры непосредственно с педагогических кадров.

Изучив различную научно-методическую литературу, нормативно-правовые документы мы определили, что обучение педагогических работников может проходить в двух вариантах: обобщенном и специализированном. В обобщенном варианте обучение включает основные принципы и правила охраны труда, применимые в любой профессиональной сфере, изучаются основные понятия, законодательные акты, нормативные документы, методы оценки и контроля условий труда. В специализированном варианте обучение более углубленное и направлено на конкретные особенности охраны труда в педагогической сфере. Педагогические работники изучают методы и технику оценки условий труда, применяемые в образовательных учреждениях, а также основные нормы и требования безопасности для педагогического персонала.

Абсолютно все будущие педагоги, независимо от своей специализации, проходят обучение по обобщенной программе, которое направлено на изучение общих вопросов безопасности. Обучение обеспечивает необходимыми знаниями и навыками культуры безопасности в процессе осуществления педагогической деятельности, где особое внимание уделяется разделу «Безопасность образовательной среды».

В санитарно-эпидемиологических требованиях к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях также обозначено обязательное рассмотрение санитарно-гигиенических требований к обеспечению безопасности образовательного процесса, изучение классификации вредных и опасных производственных факторов и их характеристика [4].

Тем не менее, доступный всем обобщенный вариант обучения оказывается недостаточным, так как он не уделяет должного внимания формированию безопасной культуры среди педагогических работников.

Для того чтобы обучить педагогов образовательных организаций вопросам культуры безопасности, рекомендуется создание программ обучения безопасным методам труда и производства. Эта программа должна быть включена в учебные планы и иметь оптимальный объем для ее эффективного освоения. В настоящее время существует достаточно небольшое количество такого рода программ, которые реализуются лишь частично, при этом отсутствует специализированное обучение педагогов по изучению вопросов культуры безопасности.

Для оптимального построения и реализации на практике дидактических и воспитательных задач следует использовать современные технологии, способствующие решению проблем безопасности жизнедеятельности. Существует комплекс интерактивных методов обучения основам безопасности жизнедеятельности, а именно: кейс-технологии, веб-технологии, игровые формы, мультимедийные тренинги, моделирование опасных чрезвычайных ситуаций, которые можно использовать в программе интенсивного обучения культуре безопасности жизнедеятельности [7].

Необходимо рационально использовать различные методы оценки результатов обучения: тестовые задания, устные опросы, практико-ориентированные задания и др. Важно установить обратную связь с наставником, чтобы повысить эффективность обучения и развить у работников навыки анализа, оценки и воспроизведения учебной информации. Контроль знаний, умений и навыков педагогических сотрудников проводится путем решения практических вопросов охраны труда, которые относятся к их функциональным обязанностям и вопросам культуры безопасности [6].

Выводы. Проведенный анализ литературных источников, изучение нормативно-правовых документов позволяет нам прийти к выводу, что данная тема нуждается в дальнейшем исследовании. Большинство доступной информации касается общей проблемы обеспечения безопасности, но не уделяется внимание особенностям и значимости этого вопроса для педагогических работников.

Заявленная тема работы актуальна как для общества в целом, так и для педагогического пространства в частности. Педагогическим работникам важно систематически повышать уровень собственной культуры безопасности, так как именно они выступают наглядным примером для подрастающего поколения. Однако, отсутствие качественно разработанных программ интенсивного обучения культуре безопасности жизнедеятельности и критериев оценки ее эффективности замедляют данный процесс.

Таким образом, культура безопасности должна стать стратегическим направлением эффективной подготовки педагогических кадров с целью повышения ее значимости в рамках образовательной деятельности.

Литература:

1. Головин, Н.Л. Понятие «культура безопасности», его развитие и анализ / Н.Л. Головин // Педагогический журнал. – № 4А. – 2021. – С. 32-47
2. Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий: сайт. – URL: <https://mchs.gov.ru/ministerstvo/o-ministerstve/terminy-mchs-rossii/term/3180> (дата обращения: 19.11.2023)
3. Кисляков, П.А. Педагогическая модель развития социальной безопасности студента – будущего педагога / П.А. Кисляков // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2. – С. 37-43
4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2020 г. № 189 «Об утверждении СанПиН 2.4.22821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях».
5. Татьяна, Т.В. Структура и содержание понятия «культура безопасности личности» / Т.В. Татьяна, А.М. Солдаткин // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 67-71
6. Шадрин, Р.О. Методы и формы оценки результатов освоения учебных программ по охране труда / Р.О. Шадрин, А.В. Шаламова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – С. 242-245
7. Ширшов, В.Д. Современные технологии безопасности жизнедеятельности / В.Д. Ширшов // SciencesofEurope. – 2019. – № 36. – С. 48-51

УДК 004.9

аспирант Ахтямов Роман Ряшитович

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Мелоян Владимир Георгиевич

Северо-кавказский филиал российского государственного университета правосудия (г. Краснодар)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Аннотация. В статье отмечается, что в условиях формирования и развития демократического, правового государства и гражданского общества в России, особую значимость приобретают вопросы качества профессиональной подготовки конкурентоспособных юристов, способных креативно мыслить и принимать нестандартные решения. Задача качественной подготовки будущих юристов решается в процессе формирования личностно-профессионального мировоззрения в условиях получения образования в вузе. В статье отмечается, что применение технологии педагогического сотрудничества в процессе подготовки будущих юристов, рассматривается нами как механизм получения синергетического эффекта. Достижение синергетического эффекта возможно достичь путём объединения усилий педагогов и студентов при формировании цели, задач учебной деятельности и её планирование и взаимного интереса, и доверия, предполагающего самоконтроль знаний студентов. Использование синергетического подхода в учебном процессе прививает у студента инициативность и самостоятельность, что способствует его самоорганизации, саморазвитию и самосовершенствованию. В системе высшего юридического образования существуют противоречия между требованиями рынка труда и качеством подготовки конкурентоспособных юристов. На рынке труда спрос на юристов, обладающих высоким уровнем профессионального мировоззрения. В традиционной системе образования наблюдается отсутствие качественных практических методик формирования профессионального мировоззрения будущих юристов. Данные противоречия предъявляют требования к традиционной системе образования, заставляя её искать инновационные методы обучения, формируя новые профессиональные компетенции будущего юриста.

Ключевые слова: личностно-профессионального мировоззрения, педагогическое сотрудничество, синергетический подход, профессиональные компетенции, самоорганизация и саморазвитие, контекстное обучение, учебно-профессиональная деятельность.

Annotation. The article notes that in the conditions of the formation and development of a democratic, rule-of-law state and civil society in Russia, issues of the quality of professional training of competitive lawyers who are able to think creatively and make non-standard decisions are of particular importance. The task of high-quality training of future lawyers is solved in the process of forming a personal and professional worldview in the conditions of getting an education at a university. The article notes that the use of pedagogical cooperation technology in the process of training future lawyers is considered by us as a mechanism for obtaining a synergistic effect. The achievement of a synergistic effect can be achieved by combining the efforts of teachers and students in the formation of goals, objectives of educational activities and its planning and mutual interest and trust, involving self-control of students' knowledge. The use of a synergetic approach in the educational process instills initiative and independence in the student, which contributes to his self-organization, self-development and self-improvement. In the system of higher legal education, there are contradictions between the requirements of the labor market and the quality of training of competitive lawyers. There is a demand on the labor market for lawyers with a high level of professional outlook. In the traditional education system, there is a lack of high-quality practical methods for the formation of a professional worldview of future lawyers. These contradictions impose requirements on the traditional education system, forcing it to look for innovative teaching methods, forming new professional competencies of the future lawyer.

Key words: personal and professional worldview, pedagogical cooperation, synergetic approach, professional competencies, self-organization and self-development, contextual learning, educational and professional activity.

Введение. Формирование и развитие основ личностно-профессионального мировоззрения будущих юристов протекает в процессе получения соответствующего образования в вузе. Достижение желаемого результата, по нашему мнению, возможно на основе установления сотрудничества, предполагающего равенство, партнёрство и взаимное уважение между педагогом и студентом.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что правовое образование не соответствует реалиям практической деятельности будущих юристов, поэтому существует необходимость создания модели образования, формирующей специалиста, способного к саморазвитию и самообразованию, адаптированного к изменениям законодательства и способного улучшать нормы права, повышать качество их реализации и интерпретации.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное развитие будущих юристов основано на процессе взаимодействия субъектов образовательной среды: педагога и обучающегося. Эффективность данного взаимодействия между выявленными субъектами возможна на основе личностно ориентированного подхода, предполагающего формирование учебных целей и задач самим обучающимся (в вузах это студенты).

Студенты выступают не в статусе объектов, в процессе взаимодействия с педагогом, а в качестве субъектов учебного процесса, определяющие цель, задачи и источники получения информации по заданной теме. Установление субъект-субъектных отношений в образовательном процессе способствует становлению профессионального мировоззрения будущих юристов.

Применение технологии педагогического сотрудничества в процессе подготовки будущих юристов, рассматривается нами как механизм получения синергетического эффекта, на основе:

- объединения усилий педагогов и студентов при формировании цели, задач учебной деятельности и её планирование;
- взаимного интереса и доверия, предполагающего самоконтроль знаний студентов.

Использование синергетического подхода в учебном процессе прививает у студента инициативность и самостоятельность, что способствует его самоорганизации, саморазвитию и самосовершенствованию.

В статье «Педагогические условия обеспечения информационных технологий в деятельности правоохранительных органов» авторами отмечается, что «в процессе обучения и переподготовки сотрудников правоохранительных органов необходимо применять метод персонального обучения в специализированной аудитории под руководством преподавателя с использованием электронных образовательных технологий и индивидуальным подходом к каждому из студентов либо слушателей» [3, С. 217].

Личностно ориентированное взаимодействие, в процессе обучения, рассматривается нами как элемент системы образовательной среды, обладающий следующими необходимыми условиями:

- создание единого эмоционального фона взаимодействия;
- адекватное реагирование педагогом на изменение восприятия учебного материала студентами;
- проявление мотивационного поля и ценностных ориентиров педагогом;
- обеспечение лидирующей роли педагога, в образовательном процессе;
- с возможностью предоставления «свободы» студентам по форме и структуре изучения учебного материала.

Следует отметить, что традиционная система подготовки будущих юристов не соответствует реалиям юридической практики, сложившиеся на современном этапе развития государства, права и общества в целом. Одним из способов разрешения данного противоречия является применение теории контекстного обучения.

Под контекстным обучением понимается форма активного обучения, предназначенная для применения в вузах, так как ориентирована на получение профессионального образования. В процессе получения профессионального образования, на основе контекстного образования, традиционно выделяют три формы деятельности студентов.

Первая форма деятельности – учебная деятельность, включающая процесс проведения установочной лекции, в которой отражены компоненты профессиональной деятельности, формируется модель разрешения теоретических, практических и проблемных ситуаций, возможных в будущей деятельности.

Вторая форма деятельности – квазипрофессиональная деятельность, предполагающая имитацию профессиональной деятельности, с применением технологии case-study, методов мозгового штурма или деловой игры, для решения имитационных задач.

«Студент накапливает опыт использования учебной информации как средства деятельности, всё более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, то есть в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста, в его профессиональные компетентности» [3 С. 75].

Именно квазипрофессиональная деятельность способствует:

- процессу усвоения и актуализации студентами профессиональных знаний, умений и компетенций;
- формированию профессиональных мотивов и стимулов профессиональной деятельности;
- развитию профессионального мышления;
- становлению базовых профессиональных качеств;
- приобретению опыта реализации знаний в практическую деятельность.

Третья форма деятельности – учебно-профессиональная деятельность, выступает заключительной фазой трансформации, формирующая на основе профессионального позиционирования, будущего специалиста, готового к выполнению профессиональных обязанностей.

Студенты, на основе реальных ситуаций их будущей профессиональной деятельности, осваивают методы и приёмы разрешения проблемных задач.

Рассматривая ключевые компоненты структуры профессиональной деятельности будущего юриста, необходимо выделить следующие компоненты:

а) личностно-профессиональное мировоззрение, рассматриваемая нами как совокупность профессиональных целей, целевых приоритетов и ценностей, взглядов, оценок, принципов, идеалов и убеждений, определяющая организованный, осмысленный и целенаправленный характер профессиональной деятельности будущего юриста;

б) теоретический компонент (теория) предусматривает рассмотрение вопросов, связанных с раскрытием теоретико-методологических основ профессиональной деятельности будущих юристов, существующих подходов, концепций и парадигм. При рассмотрении данного компонента необходимо проанализировать существующие подходы (акмеологический; интегративный; компетентности; целостный и системный).

Традиционно выделяют следующие уровни теоретико-методологических основ профессиональной деятельности:

- общенаучный уровень, исследующий общенаучные концепции;
- конкретно научный уровень, определяющий цели, принципы и процедуры;
- методико технологический уровень, позволяющий интегрировать различные методы и формы обучения).

в) практический компонент (практика) ориентирован на проявление целей, знаний, ценностей, установок и других составляющих мировоззрения в практической деятельности будущего юриста. Он направлен на проявление способностей человека к личностному и профессиональному росту. Достижение некоторого уровня профессионализма студентами достигается посредством:

- организации качественного профессионального обучения студента в вузе;
- организации и прохождения учебных, производственных, преддипломных практик.

Ценность получения профессионального образования, определяется адекватностью реагирования системы образования на изменения в системе правоохранительной и правотворческой деятельности. Необходимо формировать систему, способную готовить специалиста на опережение.

Начиная с первого курса, на основе контекстного обучения, с учётом различных аспектов будущей профессии, необходимо развивать навыки планирования, расстановки приоритетов и профессионального позиционирования.

Контекстное обучение способно обеспечить подготовку специалиста компетентного как в профессиональном отношении, так и личностно-ориентированном, с учётом формирования профессионального мировоззрения.

Выводы. Исследования по проблеме формирования профессионального мировоззрения будущих юристов в системе высшего юридического образования на сегодняшний день является актуальной и значимой задачей высшего профессионального образования.

Формирование мировоззрения рассматривается как целенаправленный, поступательный педагогический профессиональной подготовки в системе профессионального образования.

Ключевым параметром контекстного обучения в вузе выступает процесс решения различных реальных ситуаций, что обеспечивает формирование профессиональной позиции будущих студентов.

Контекстное обучение интегрирует учебную и профессиональную сферы, что способствует усвоению понятийного, профессионального и социального параметров профессиональной деятельности будущих юристов.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Теории и технологии контекстного образования / А.А. Вербицкий. – М., 2017. – 268 с.
2. Мелоян, В.Г. Педагогические условия обеспечения информационных технологий в деятельности правоохранительных органов / В.Г. Мелоян, Т.Г. Хетагурова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта. – 2023. – Вып. 79, часть 1. – С. 217-219
3. Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2011. – 288 с.

УДК 378

старший преподаватель Базарнова Надежда Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат географических наук, доцент Пухова Анна Геннадьевна

Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород)

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ В КОММЕРЧЕСКИХ СТРУКТУРАХ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема профессиональной адаптации молодых сотрудников в коммерческих организациях, анализируются педагогические условия, способствующие эффективной адаптации молодых специалистов в начале профессиональной деятельности, выделяются методы адаптации персонала, среди которых основополагающим является наставничество. Авторами выявлено, что существует множество методов и способов для того, чтобы адаптироваться в новой компании. Новый сотрудник должен быть готов к тому, что его будут оценивать по таким критериям, как профессионализм, ответственность, пунктуальность и так далее. Для того чтобы найти выход из проблемы, необходимо знать эту информацию и уметь правильно общаться.

Ключевые слова: наставничество, профессиональная адаптация, молодой сотрудник.

Annotation. The article examines the current problem of professional adaptation of young employees in commercial organizations, analyzes the pedagogical conditions that contribute to the effective adaptation of young specialists at the beginning of their professional careers, and highlights methods of personnel adaptation, among which mentoring is fundamental. The authors found that there are many methods and techniques for adapting to a new company. A new employee must be prepared to be evaluated on criteria such as professionalism, responsibility, punctuality, and so on. In order to find a way out of the problem, you need to know this information and be able to communicate correctly.

Key words: mentoring, professional adaptation, young employee.

Введение. В современном бизнесе сотрудники сталкиваются с рядом трудностей, связанных с профессиональной адаптацией к рабочей среде. Особенно это касается молодых работников, которые, вступая на путь профессиональной карьеры в коммерческих структурах, сталкиваются с необходимостью быстрой адаптации к специфике работы, требованиям рынка и внутренним корпоративным структурам.

Найм и обучение одного сотрудника требуют много времени и ресурсов. Чтобы команда развивалась и была продуктивной, ротация сотрудников должна быть минимальной. Для этого необходимо выбрать такого работника, который отлично впишется в коллектив и принесет пользу. Важным аспектом также является то, что на этапе трудоустройства молодого специалиста компания тратит на него внушительную сумму средств.

Компания заинтересована в том, чтобы нанятый молодой специалист как можно быстрее влился в жизнь компании и дольше продолжил свою профессиональную деятельность в ней. Важным этапом здесь является интервью. Чтобы набирать «подходящих» сотрудников и минимизировать потери, необходимо провести интервьюирование по компетенциям. Это самый релевантный способ, чтобы измерить компетенции кандидата, а не доверяться интуиции. Ориентируясь на практику, можно сделать вывод о том, что большая часть молодых специалистов, принятых в организацию, увольняется в течение первых трех месяцев профессиональной деятельности в ней. Среди основных причин соискатели выделяют несоответствие ожиданий и реальности в трудовой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим подробнее понятие «педагогические условия». А.Я. Найн подразумевает под понятием «педагогические условия» совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов и средств, направленных на решение поставленных задач.

Выделим основные педагогические условия, которые будут способствовать эффективной адаптации молодых специалистов в коммерческих организациях:

1. Обеспечение подготовки и деятельности профессиональных сотрудников, осуществляющих сопровождение молодых специалистов.
 2. Обеспечение репрезентативности профессиональных корпоративных ценностей в пространстве организации, а также ее структурно-функциональных процессов в ней.
 3. Обеспечение демонстрации профессиональных перспектив развития и роста молодого сотрудника в организации.
 4. Обеспечение интеграции молодого специалиста в профессиональную среду и корпоративную культуру организации в логике этапов процесса адаптации.
 5. Обеспечение тактики и технологии сопровождения молодого специалиста в пространстве организации.
- Осуществление аудита процессов адаптации молодых сотрудников к профессиональной деятельности в организации на основе своевременной обратной связи сотрудников.

Обычно общая информация о деятельности компании предоставляется HR – специалистом. Далее молодому специалисту проводится экскурсия по компании, отделам, рабочим местам, которая производится непосредственным линейным руководителем/специалистом по адаптации молодых специалистов. В ходе данной встречи молодого специалиста знакомят со структурой, отделами и производственными функциями компании.

Для обеспечения молодому специалисту «здоровой» интеграции в новое профессиональное пространство необходимо более внимательно относиться к специалисту в процессе адаптации, так как это напрямую влияет на дальнейшего становление специалиста в компании и успех компании в целом.

Как правило, на предприятиях используют только отдельные элементы системы адаптации персонала. Например, проводится теоретический курс для новых сотрудников. На сегодняшний день, адаптация и обучение персонала является одним из ключевых факторов в процессе повышения эффективности работы компании [1].

В настоящее время существует множество способов адаптации персонала к работе на предприятии, и их выбор зависит от специфики деятельности компании. Методы адаптации персонала - это методы, позволяющие сотрудникам быстрее стать полноправными членами кадровой и производственной системы. При выборе методов адаптации персонала нужно учитывать поведение, психологические особенности и правила деятельности компании в целом.

К методам адаптации персонала относятся система наставничества, интервьюирование, метод неформализованного сопровождения, анкетирование, командный тренинг, инструктаж в подразделениях, «Папка нового сотрудника» и т.д.

Наставничество – этот метод, позволяющий более опытным специалистам передавать условия знания, навыки и умения менее подготовленному специалисту в определенных областях знаний. Следовательно, с помощью наставника можно облегчить адаптацию новичка в коллективе, содействие в карьерном развитии и так далее. Важным так же является, что при оценке деятельности молодых специалистов также участвует наставник.

Для того чтобы процесс наставничества был правильно организован, необходимо создать условия, при которых деятельность работника как наставника, никоим образом не затрагивает его основную работу. В противном случае система адаптации, в основе которой лежит наставничество, приведет не к росту, а к снижению производительности в целом.

Прежде чем молодой специалист выйдет на профессиональную арену, наставник разрабатывает индивидуальный план действий в течение испытательного срока. Эта программа может содержать различные задачи и определенные сроки их выполнения, а также предполагаемый конечный результат. Наставник курирует, поддерживает нового сотрудника, контролирует выполнение заданий, помогает вести практические занятия с командой и руководителями разного уровня. По окончании адаптированного периода наставник и руководитель оценивают молодого специалиста и заполняют так называемый результативный оценочный лист, в котором подводятся итоги обучения. Основная задача - решить, готов ли молодой специалист выполнять свою работу самостоятельно или же нуждается в дополнительном обучении или же совсем не подходит к профессиональной деятельности в данной компании [5].

Безусловно, метод наставничества является одним из часто применяемых методов адаптации для развития молодых специалистов и выполняет такие задачи, как:

- Подготовка специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности.
- Повышение качества подготовки молодых специалистов.
- Сокращение периода социальной и профессиональной адаптации.
- Воспитание у новых работников положительного отношения к работе, чтобы они могли быстрее достигать рабочих показателей и соответствовать требованиям компании.
- Побуждение к самостоятельному преодолению трудностей, возникающих в образовательной, социальной и других сферах, а также при выполнении должностных обязанностей.

– Снижение количества работников, которые были уволены в период и сразу после испытательного срока и др.

Условно все факторы интеграции можно разделить на следующие группы:

- внутренние факторы, то есть, качества которыми уже обладает молодой специалист;
- внешние факторы, которые непосредственно будут формироваться в процессе трудовой деятельности;

Рассмотрим подробнее внутренние факторы, влияющие на успешную адаптацию молодых специалистов в профессиональную деятельность.

Эти факторы включают в себя:

- Во-первых, собственные качества молодого специалиста.
- Во-вторых, профессиональная компетентность молодого специалиста.

Конечно, молодой специалист должен обладать широким спектром личностных качеств для успешного профессионального развития. Рассматривая данные факторы, можно выделить следующий перечень основополагающих факторов: способность к сопереживанию; рефлексии и профессиональному мышлению; внимательность и ответственность за свои действия по отношению к другим людям; умение понимать позицию другого; последовательное, точное и аккуратное выполнение работы в поставленные сроки.

Проанализировав факторы, мы можем классифицировать их так же по степени влияния на процесс интеграции молодого специалиста к профессиональной деятельности.

В качестве объективных показателей подразумевается уровень и стабильность количественных показателей труда, а именно выполнение непосредственных профессиональных задач, поставленного молодому сотруднику (KPI), карьерный рост, путем повышения квалификации, дисциплинированность.

К объективным показателям относятся показатели, характеризующие эффективность трудовой деятельности, активность работников в различных ее сферах. При этом к ним относятся: условия труда, санитарно-гигиенические требования, месторасположение организации, форма собственности.

Однако, показатели интеграции в профессиональную деятельность выявляются на основе соответствия принадлежности к одному из профессиональных аспектов (высокая степень освоением информацией, соответствие заявленным компанией квалификационным требованиям); социально-психологическая (роль специалиста в коллективе и компании в целом, приспособление к относительно новому социуму, нормам поведения и так далее).

Согласно классификации Кибанова А. Я. к субъективным факторам относятся:

- «социально-демографические характеристики работника (пол, возраст, образование, квалификация, опыт работы, социальный статус);
- социально-психологические (ожидания при поступлении на работу, готовность работать, способность приспосабливаться к новой ситуации, коммуникабельность и т. д.);
- социальные (заинтересованность в профессиональном росте, ориентированность на качество выполняемой работы, материальные притязания, мотивированность и так далее)» [7, С. 137].

В свою очередь, субъективные факторы характеризуют оценку удовлетворенности молодого специалиста профессиональной деятельностью или же ее отдельными проявлениями и характеризуют отношение начинающего специалиста к профессии в целом, к коллективу, к условиям трудовой деятельности.

Наиболее оптимальным является распределение факторов по источникам возникновения. Как правило, в рамках этой методологии можно идентифицировать область и человека с различными ситуациями или факторами, влияющими на процесс интеграции молодых специалистов в профессиональную деятельность.

Для учета постоянных или же временных факторов, рекомендовано использовать такой критерий, как «частота проявления». Так же необходимо включить факторы периодичности возникновения, такие как: действующие постоянно или же эпизодично и имеющие случайный характер.

Процесс интеграции молодого специалиста в профессию (адаптация) характеризуется длительностью, т.е. имеет начало и конец. Начало процесса адаптации подразумевается как этап вступления индивида в профессиональную деятельность, но очень сложно определить окончание адаптации, потому что это индивидуальный процесс для каждого молодого специалиста [7, 8].

Однако, согласно "теории адаптации", адаптация – это процесс, который постоянно меняется в зависимости от изменений внешних условий труда и изменений в самом человеке. Следовательно, можно сделать вывод, что процесс адаптации может затронуть и сотрудника, который работает в организации длительное время.

Условия успешной адаптации:

- формирование авторитета в коллективе;
- укрепление уверенности в своей профессиональной частично компетенции;
- повышение удовлетворенности трудом и взаимоотношением в коллективе;
- значимость компании на рынке;
- простота организации учебного процесса;
- престиж профессии, работа по специальности;
- личностные свойства специалиста [2, 3].

Основополагающей задачей в процессе адаптации является – эффективное сопровождение специалиста в процессе интеграции в профессиональную деятельность.

На сегодняшний день существует множество методов и способов для того, чтобы адаптироваться в новой компании. Новый сотрудник должен быть готов к тому, что его будут оценивать по таким критериям, как профессионализм, ответственность, пунктуальность и так далее. Для того чтобы найти выход из проблемы, необходимо знать эту информацию и уметь правильно общаться.

У сотрудников может возникнуть проблема с пониманием функционального требования. Они будут вынуждены тратить много времени на изучение детали, прежде чем начать работу». По этой причине следует придерживаться простых правил и требований, которые должны быть изложены в простой и понятной форме.

Методы адаптации персонала – это те способы и возможности для молодых специалистов быстрее стать полноправным членом коллектива и интегрироваться в пространство профессиональной деятельности.

Ведущую роль в компаниях играет наставничество с более опытным специалистом. Так в свою очередь методы тестирования, корпоративных мероприятий, наличие регулярных обратных связей остаются немаловажными методами в процессе адаптации, а обучающие материалы и тренинги занимают наименьшую долю. На этом этапе адаптация считается пройденной, если работник считается профессионалом в профессиональной деятельности, а также может выступать наставником для новых сотрудников, путем обучения новым навыкам и умениям.

Выводы. Таким образом, проанализировав все существующие педагогические условия, включающие разные формы, методы адаптации, в процессе реализации адаптации в коммерческих организациях был введен новый специалист – специалист по сопровождению на этапе адаптации молодых специалистов, который в свою очередь будет консультировать, обучать молодых специалистов на протяжении всего процесса адаптации, тем самым помогая интегрироваться в профессиональную деятельность, условиям труда, коллективу, нормам и ценностям принятым в компании.

Литература:

1. Белоусов, В.В. Стратегия развития персонала как фактор повышения конкурентоспособности промышленного предприятия / В.В. Белоусов. – Ижевск, 2016. – 258 с.
2. Алехина, О.Е. Стимулирование развития работников организации / О.Е. Алехина // Управление персоналом. – 2019. – № 1. – С. 50-52
3. Гутгарц, Р.Д. Эволюция подходов к проблеме управления кадрами предприятия / Р.Д. Гутгарц // Менеджмент в России и за рубежом. – 2019. – №5. – С. 22.
4. Кибанов, А.Я. Формирование системы управления персоналом на предприятии / А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров. – М.: Дело, 2015. – 412 с.
5. Малахова, О.В. Наставничество в системе государственной гражданской службы Российской Федерации (региональный опыт) [Электронный ресурс] / О.В. Малахова, С.И. Лозинская // Вестник государственного и муниципального управления. – М., 2015. – № 1 – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-sistemegosudarstvennoy-grazhdanskoj-sluzhby-rossiyskoj-federatsii-regionalnyy-opyt>
6. Мухина, Т.Г. Анализ соотношения понятий «наставничество» и «кураторство» в педагогической практике / Т.Г. Мухина, Т.В. Филиппова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 3. – С. 4. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-3-4
7. Слепцова, Е.В. Роль адаптации работников в системе развития персонала [Текст] / С.В. Слепцова // Экономика устойчивого развития. – 2019. – №4. – С. 212-217
8. Черкасова, И.И. Методологические основания концепции управления профессиональной адаптации молодых специалистов [Текст] / И.И. Черкасова // Электронный научный журнал. – 2012. – № 11(19). – С. 102-107

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры языкознания и иностранных языков Барсегян Каринэ Робертовна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар);
доцент кафедры языкознания и иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент Пономаренко Вера Анатольевна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар)

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ПРАВОВОЙ КОММУНИКАЦИИ И РИТОРИКИ

Аннотация. Недавние исследования показали, что в большинстве юридических фирм недостаёт специалистов, хорошо знающих иностранные языки и, соответственно, способных на них вести переговоры или составлять необходимую документацию. Наиболее прогрессивные менеджеры и руководители сейчас активно пытаются агитировать своих сотрудников на изучение иностранных языков: нанимают преподавателей, организуют корпоративные курсы, оплачивают сертификационные экзамены, придумывают всевозможные бонусы и поощрения и т.п. Чтобы получить релевантный опыт в своей сфере, стать действительно значимым специалистом и в итоге сделать впечатляющую карьеру, современным юристам нужно постоянно вкладываться в собственное образование. И владение иностранными языками вовсе не исключение, скорее, наоборот, ещё одно подтверждение непреложному правилу. Владение английским языком является ключевой компетенцией для юристов, работающих в глобальной среде. Оно позволяет эффективно коммуницировать с международными клиентами, работать с иностранными юридическими документами, обмениваться знаниями и идеями в международном юридическом сообществе, а также четко и ясно передавать информацию. Владение английским языком значительно расширяет возможности для профессионального роста и успеха в юридической сфере.

Ключевые слова: деловой английский язык, риторика, правовая коммуникация, речевой этикет, содержательная модель обучения, юриспруденция, интерактивные педагогические технологии, цифровые сервисы и ресурсы.

Annotation. Recent studies have shown that most law firms lack specialists who know foreign languages well and, accordingly, are able to negotiate or compile the necessary documentation in them. The situation is especially sad with Oriental languages: a lawyer who speaks Chinese or Arabic cannot be found even in the capital, and even more so in the regions. The most progressive managers and managers are now actively trying to agitate their employees to learn foreign languages: they hire teachers, organize corporate courses, pay for certification exams, come up with all sorts of bonuses and incentives, etc. To get relevant experience in their field, become a really significant specialist and eventually make an impressive career, modern lawyers need to constantly invest in their own education. And proficiency in foreign languages is not an exception at all, rather, on the contrary, another confirmation of an immutable rule. English language proficiency is a key competence for lawyers working in a global environment. It allows you to communicate effectively with international clients, work with foreign legal documents, share knowledge and ideas in the international legal community, and communicate information clearly and clearly. English language proficiency significantly expands opportunities for professional growth and success in the legal field.

Key words: business English, rhetoric, legal communication, speech etiquette, meaningful learning model, jurisprudence, interactive pedagogical technologies, digital services and resources.

Введение. В настоящее время актуализируется потребность не только обосновать новую содержательную модель обучения студентов-юристов иноязычному профессиональному общению, но и учесть нюансы правовых культур современного социума, потому что именно они являются пограничной формой диалогового общения. В настоящее время в юридических вузах страны намечаются перспективы научного осмысления «межкультурного диалога» юристов-профессионалов. Для этого могут быть использованы такие ресурсы, как: лингво-когнитивные инструменты, интегрированные в правовую сферу, всесторонний анализ результатов лингво-культурологических, дискурсивных, межкультурных исследований, а также лингво-дидактическая интерпретация этих эмпирических данных, проектирование содержательной модели обучения целевого контингента.

В настоящее время для преподавателей становятся значимыми рекомендации в ходе изучения иностранного языка студентами-юристами, а именно: как им эффективно усвоить материал курса и использовать его в своей работе. Все знания, которые студенты получают, должны работать на них, на их карьеру, на их рост, как будущих специалистов. Для экспертов в той или иной отрасли права важно не только умение читать в первоисточнике на иностранном языке, но и целесообразно проработать три значимые составляющие для педагогического процесса: первые самые востребованные документы из международного корпоративного и делового оборота, соглашения, договоры и корпоративные регламенты, а также выносимые решения и доверенности.

Именно на основе этих документов преподаватель иностранного языка может выбрать все приоритетные данные из профессиональной юридической и деловой лексики, те выражения и грамматические конструкции английского языка, применимые в международном юридическом, финансовом и деловом обороте.

Необходимо при продумывании педагогического дизайна для занятий по английскому языку, обучающимся - будущим юристам, определить, что поможет им структурировать свою профессиональную речь на английском языке, что поможет им научиться писать профессиональные документы на английском языке, и в то же время, обогатить словарный запас. В современных условиях не только трансформируется миропорядок, но меняется парадигма партнерства в масштабном международном бизнесе. Деловой английский язык становится востребованным, как никогда. Логистические цепочки, договоры о сотрудничестве и партнерстве, совместное ведение бизнеса. – все эти предикторы транслируют потребность в юристах, свободно говорящих на деловом английском языке [1].

Изложение основного материала статьи. В современном мире, где границы становятся все более прозрачными, и глобализация продолжает набирать обороты, знание английского языка становится неотъемлемым навыком для многих профессий, включая и юридическую сферу. Юристы, работающие на международном уровне, имеют дело с клиентами, партнерами и коллегами со всего мира. Знание английского языка позволяет им эффективно общаться и взаимодействовать с иностранными сторонами, что может существенно повысить качество оказываемых юридических услуг.

Кроме того, многие важные источники юридической информации доступны только на английском языке. Это включает в себя международные правовые акты, решения судов и многое другое. Без знания английского языка юристу будет сложно адекватно анализировать и применять такую информацию в своей работе.

Знание английского языка также может открыть двери к новым возможностям для юриста. Многие крупные международные юридические фирмы требуют от своих сотрудников владения английским языком на высоком уровне. Это связано с тем, что английский является международным языком делового общения, и владение им позволяет представить компанию на мировой арене и расширить клиентскую базу. Студенты-юристы могут лучше вписаться в правовую культуру аргументации, если их познакомят с риторическими альтернативами, противостоящими узко формалистическим и реалистическим взглядам на то, как работает закон и как судьи решают дела.

Во-первых, знакомство студентов-юристов с риторическими альтернативами позволяет им представлять свою роль юристов конструктивной, эффективной и творческой, основанной на законе, языке и разуме. Во-вторых, предложение риторических альтернатив позволяет профессорам, преподающим правовые дисциплины в юридическом вузе, обогатить свои собственные исследования и преподавание, и развить более тонкое понимание аудитории юридического факультета как риторического сообщества. В дополнение к популярным описаниям формализма и реализма (которые продолжают существовать, несмотря на обильную критику), «риторические альтернативы» будут рассматривать то, как работает закон, исследуя процесс создания смысла, посредством которого конституируется закон, когда люди, находящиеся в определенных исторических и культурных сообществах, пишут, читают, спорят и решают юридические вопросы.

Большинство студентов признают практическую пользу риторики, изучаемой в первоисточнике. Этому может способствовать интерактивная работа на занятиях по английскому языку. Именно изучение юридической терминологии на английском языке помогает им стать лучшими риториками, потому что они более осведомлены и искусны в чтении юридических текстов, и они верят, что лучшие риторы становятся лучшими юристами. С риторической точки зрения студенты юридического факультета, преподаватели права и юристы – это люди, чья работа имеет значение, потому что они читатели, писатели и члены сообществ интерпретаторов и сочинителей текстов, которые составляют закон.

Одной из отличительных черт юридической области являются споры между двумя юристами в зале суда. Краеугольным камнем этой концепции является то, что движет всей юридической дисциплиной: риторика. Риторика права «исследует слова, используемые в правовых институтах и судопроизводстве, и исследует как литературный аспект юридической жизни, так и роль риторики в формировании жизни закона» [2].

В юридической аргументации и судопроизводстве существует искусство убеждения, которое проистекает из изучения риторики и ее древних истоков. Каждое слово, которое использует юрист, важно, и функция слов в каждом заявлении

может определить судьбу дела. Юриспруденция и риторика идут рука об руку друг с другом, поскольку студент-юрист должен хорошо разбираться в риторике, чтобы уметь писать и говорить так, чтобы это давало им рычаги воздействия при изложении своей аргументации. Что касается важности теории риторики в юридическом образовании, то ее можно сформулировать таким образом «Задача преподавателя, преподающего технологии юридического письма – привить своим студентам интеллектуальный балласт, необходимый для решения сложных аналитических задач на рабочем месте» [3].

В юридической практике большое внимание уделяется текстологическому анализу и написанию текстов в соответствии с законом, но в учебной программе практически нет преподавания теории. По сути, студентам юридического факультета необходимо понимать, как обратиться к своей целевой аудитории, чтобы помочь выиграть дело. Будь то включение в процесс больше повествования, чем фактов, или, наоборот, они должны использовать риторические приемы в своих исследованиях. Знание того, как читать и анализировать закон, само по себе не поможет юристу «справляться со сложными аналитическими задачами» так, как это сделает знание риторики. Юридическая наука зародилась еще в Древней Греции, когда ученые и ораторы выступали с речами перед аудиторией, используя фундаментальные риторические приемы – логос, этос и пафос, – чтобы так или иначе убедить аудиторию. «В древней риторике использовались понятия: этос – нравственное начало; логос – мысль, заключенная в речи; пафос – чувство, воодушевление, вложенное в речь», – пишет М.Р. Львов [4].

Ораторское искусство обычно использовалось во время юридических споров, чтобы одна из сторон могла достичь желаемого результата. В настоящее время судебная система использует риторику как один из уровней академического изучения, помогающий формировать критическое мышление и навыки аргументации. В любом академическом или профессиональном исследовании существуют основы, которые помогли превратить дисциплину в то, чем она стала. При изучении права эти основы уходят корнями в риторику и развиваются на ней. Так, в одной из публикаций А.М. Емельяновой встречается упоминание работы Роббинс Тишионе и Кирстен Конрад «Призыв объединить риторическую теорию и практику в классе юридического письма». По мнению авторов, «Сочетая теорию риторики и практику на занятиях по юридическому письму, профессор может заинтересовать студентов, ускорить их обучение и помочь им развить передаваемые навыки лучше, чем преподавание только путем имитации. Кроме того, преподавание риторической природы права на курсах юридического письма помогает студентам быстрее развеять миф о «законе с черной буквы» в их доктринальных курсах» [5]. Изучение риторики помогает студентам-юристам интерпретировать закон как в том виде, в каком он написан, так и в том, как его понимают. Кроме того, юрист сможет устно донести свою точку зрения в зале суда более эффективным и осмысленным способом, учитывая древние риторические методы, которые можно практиковать сегодня.

Общеизвестно, что во время судебного процесса адвокат и прокурор в своем коммуникативном поведении используют идентичные приемы, прямо воздействующие на присяжных. Будущие юристы должны в процессе обучения в вузе изучать и анализировать характеристики судебного дискурса, а также особенности коммуникативного поведения юриста во время судебного разбирательства.

В качестве интерактивной работы можно на занятиях по английскому языку использовать материалы англоязычных кинофильмов. С помощью технологии «Стоп-кадр» можно совместно со студентами проводить исследование речи адвоката и прокурора во время их вступительной и заключительной речи. В качестве эвристического поиска на таких занятиях можно предложить обучающимся вычленить фразы и речевые обороты, иллюстрирующие, что на разных уровнях коммуникации юрист, оказывая непосредственное воздействие на присяжных заседателей, использует разные речевые приемы, выполняющие суггестивную функцию, а также позволяющие выходить за рамки ограничений, обусловленных особенностью судебного дискурса.

Какой вклад может внести риторика в социально-правовые исследования? Хотя сейчас риторика является синонимом обмана и пропаганды, она долгое время ассоциировалась с самой сутью закона и политики. В последнее время радикальные ученые выдвинули на первый план понимание права как риторики в своей полемике против юридического формализма, но оно должно быть дополнено критической перспективой, которая выходит за рамки простого возрождения, принимая во внимание собственные «слепые пятна» риторики, исследуя средства, с помощью которых некоторые ораторы и слушатели имеют привилегию, а другие исключаются или замалчиваются.

Именно английский язык может обогатить студентов теми компетенциями и навыками, которые позволят довести до автоматизма бережное отношение к слову, законичность и четкость аргументации, доказательность речи [5].

В настоящее время, благодаря цифровым сервисам и ресурсам, можно наполнить образовательный контент в процессе преподавания иностранного языка студентам-юристам совершенно новым педагогическим дизайном (Таблица 1). Так, например, при интерактивной работе над лексикой для презентации нового вокабуляра, а также для его отработки можно использовать конструкторы интерактивных заданий на сайтах: LearningApps.org, WordWall.net. В процессе изучения грамматики могут быть использованы платформы для изучения английского языка для ВУЗов: uni.Skyeng.ru, nativeenglish.ru/grammar, linguist.ru/english/grammar.

Проведение практических занятий по иностранному языку для студентов-юристов предусматривает использование основных обучающих платформ MS TEAMS и Moodle, дополнительных средств: MS Forms, Beewriter, HiNative, WordArt, HelloTalk, Online Test Pad, Canva, YouTube, Multitran и др. В рамках каждой темы для закрепления грамматического материала целесообразно использовать интерактивное приложение English Grammar in Use, а для закрепления лексического материала – интерактивное приложение PuzzleEnglish. Современная целевая аудитория, безусловно, больше тяготеет к групповой работе, с помощью которой раскрываются внутренние мотивация и дух соперничества. Поэтому для развития лексико-грамматических навыков в формате групповой работы можно успешно применять интерактивную платформу Quizizz.com, для развития коммуникативных навыков – программы HiNative, HelloTalk, для развития навыков письменной речи – Beewriter.

Самостоятельная работа студентов предусмотрена на основе обучающих различных обучающих платформ, где могут быть размещены не только учебные пособия, аудиоматериалы, но и контрольные работы и задания, тесты; при этом обратная связь осуществляется через указанные платформы и каналы коммуникации в электронной информационно-образовательной среде университета. Для итогового контрольного испытания при завершении каждой отдельной темы можно использовать материалы электронных учебников на платформе Moodle, программу Google Forms, позволяющую осуществлять автоматизированное тестирование с полной расшифровкой итоговых результатов для объективной оценки знаний студента.

Цифровые сервисы и ресурсы для интерактивной работы на занятиях по иностранному языку

Вид деятельности	Гиперссылка на цифровой ресурс
Онлайн словари	https://www.multitran.com/ https://englishlib.org/dictionary-for-power-engineers.html http://electricalschool.info/slovar/2346-slovar-elektrotehnicheskikh-terminov-na-angliyskom-yazyke-a.html http://personalii.spmi.ru/sites/default/files/pdf/terminologicheskii_slovar.pdf http://consultant-e.ru/ http://glossary-of-terms.ru/?do=g&v=318 https://www.ruscable.ru/dict/ https://translate.academic.ru/термины%20по%20электроэнергетике/en/ru/
Лексические тренажеры онлайн	www.linguatorium.com http://metland.me http://wordengine.jp http://skyeng.ru
Письменная речь (интерактивные доски для командной работы)	https://miro.com https://trello.com
Переводческие программы	https://www.translate.ru/ http://www.multitranse.com/ https://translate.google.com/
Написание текстов на английском языке при создании презентаций	https://www.grammarly.com https://www.beewriter.com

Выводы. Таким образом, можно прийти к выводу, что в современном мире английский язык становится все более значимым и востребованным, особенно для специалистов в области права. Юристы, работающие с международными клиентами или занимающиеся глобальными юридическими вопросами, должны обладать отличным владением английским языком. Одной из главных ролей владения английским языком для юристов является возможность эффективно коммуницировать с клиентами из разных стран и культур. Международные компании и клиенты все чаще требуют услуги юристов, способных работать в глобальной среде. Знание английского языка позволяет юристу установить доверительные отношения с клиентами, четко понять их потребности и предоставить необходимую помощь.

Еще одной важной ролью владения английским языком для юристов является возможность работать с иностранными юридическими документами. Многие международные деловые сделки, арбитражные процедуры и международные юридические споры требуют понимания и составления документов на английском языке. Знание английского языка позволяет юристу эффективно анализировать и интерпретировать иностранные правовые нормы и замысел договоров. Английский язык также является ключом к обмену знаниями и идеями в международном юридическом сообществе. Юристы имеют возможность участвовать в конференциях, семинарах и других академических и профессиональных событиях, где они могут поделиться своими идеями и опытом с коллегами из других стран. Владение английским языком позволяет юристу активно участвовать в таких обменах и оставаться в центре международных юридических разработок.

Литература:

1. Азизова, С.М. Особенности профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов юридического профиля / С.М. Азизова // Педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 251-260
2. Емельянова, А.М. Особенности преподавания основ риторического знания в современном юридическом вузе / А.М. Емельянова // Вестник УЮИ. – 2020. – №4 (90). – С. 167-171
3. Карапетян, М.Т. Обучение коммуникации на английском языке студентов юридического профиля / М.Т. Карапетян. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 19 (205). – С. 215-218
4. Лыскова, М.И. Практические аспекты иноязычной подготовки сотрудников органов внутренних дел в системе дополнительного профессионального образования / М.И. Лыскова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 2021-2025. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54668.htm>
5. Петрова, О.В. Судебная риторика [Электронный ресурс]: учебное пособие: [для студентов, обучающихся по специальности 031001.65 "Правоохранительная деятельность"] / О.В. Петрова, Н.В. Масликова; ЮЗГУ. – 2-е изд., перераб. и доп. – Электрон. текстовые дан. (32191 КБ). – Курск: ЮЗГУ, 2014. – 255 с.

Педагогика

УДК 37.062

аспирант Белова Татьяна Алексеевна

Костромской государственной университет (г. Кострома)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам влияния образовательной среды на развитие внутренней мотивации к деятельности у одаренных школьников. Рассматриваются особенности обучения и воспитания одаренных школьников. Анализируется взаимодействие одаренных детей в кругу сверстников и во время образовательного процесса. Поднимаются актуальные проблемы мотивации одаренных школьников к учебной деятельности, возникающие в процессе обучения в образовательных организациях. Проанализирован опыт работы с одаренными детьми в разных образовательных организациях, рассмотрены понятия «одаренность» и «образовательная среда». Определены психолого-педагогические условия, при которых развитие мотивации к учебной деятельности у одаренных школьников будет осуществляться более эффективно: насыщенная ресурсным потенциалом образовательная среда для активизации познавательного интереса

одаренных школьников; образовательная среда способствует межличностному взаимодействию между субъектами учебно-воспитательного процесса; обеспечивается индивидуальный подход на основе рефлексии, изучения результатов исследования мотивационной сферы одаренных учащихся.

Ключевые слова: одаренность; одаренные дети; мотивация; образовательная среда; обучение; воспитание.

Annotation. The article is devoted to the influence of the educational environment on the development of internal motivation for activity in gifted schoolchildren. The features of teaching and upbringing of gifted schoolchildren are considered. The interaction of gifted children in the circle of peers and during the educational process is analyzed. The actual problems of motivation of gifted schoolchildren to educational activities arising in the process of learning in educational organizations are raised. The experience of working with gifted children in various educational organizations is analyzed, the concepts of "giftedness" and "educational environment" are considered. The psychological and pedagogical conditions under which the development of motivation for learning activities among gifted schoolchildren will be carried out more effectively are determined: an educational environment saturated with resource potential to activate the cognitive interest of gifted schoolchildren; the educational environment promotes interpersonal interaction between the subjects of the educational process; an individual approach is provided based on reflection, studying the results of the study of the motivational sphere of gifted students.

Key words: giftedness; gifted children; motivation; educational environment; training; upbringing.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01034, <https://rscf.ru/project/23-28-01034/>

Введение. Одаренность является тем феноменом, который находится в процессе активного изучения. Данное явление является многомерным по своему характеру и существует множество подходов к определению данного понятия. В своей работе мы придерживаемся следующего понятия данного феномена «одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Данное определение было сформулировано в «Рабочей концепции одаренности».

Стоит отметить, что существует множество областей изучения феномена одаренности: трудности талантливых детей, особенности развития способных школьников, взаимодействие талантливых детей со сверстниками и др.

Каждая из существующих областей изучения одаренности является уникальной и важной для понимания данного феномена в целом, но изучение особенностей мотивации одаренных детей занимает отдельное место в становлении личности способного ребенка. Один из авторов рабочей концепции одаренности, Диана Борисовна Богоявленская, акцентирует свое внимание на мотивационной сфере одаренного подростка, говоря о значительном доминировании внутренней мотивации над внешней [7, С. 25]. Важно отметить, что внутренняя мотивация даёт больше возможностей в развитии способностей одаренного ребенка, так как она связана непосредственно с содержанием деятельности. В тот момент, когда внешняя мотивация связана лишь с внешними обстоятельствами, основана на социальном признании, похвале или вознаграждении. Соответственно, внешняя мотивация является непродолжительным обстоятельством, которое не позволит талантливым детям на долгосрочной основе заниматься саморазвитием, из чего можно сделать вывод, что для эффективного саморазвития способных детей необходимо работать над развитием внутренней мотивации, которая направлена на познание.

Работа с одаренными детьми предполагает раннее выявление интеллектуального, психомоторного, специального потенциала детей, максимального использования развивающей среды и превращения ее в воспитательное пространство одаренных детей.

Одаренные дети являются значимой единицей в системе образования, поэтому выявление талантливых детей и дальнейшее их развитие приоритетно в развитии системы образования. Немало важной задачей остается создание необходимых условий для развития одаренных детей.

Изложение основного материала статьи. Мотивацию и её компоненты в отечественной педагогике исследовали многие ученые, такие как: Г.И. Щукина, Л.М. Зюбин, Ю.В. Шаров, В.С. Ильин, Р.Г. Лемберг, М.А. Данилов и др.

Так, Аэлига Капитоновна Маркова предлагает следующее определение данного понятия: «Мотивация – это ориентация обучающихся на определенные аспекты учебного процесса» [1, С. 10].

Ученые в своих работах опирались на различные составляющие мотивации. Так, работы Г.И. Щукиной и В.Ф. Башарина ориентированы на познавательный интерес, исследование мотива занимались Л.И. Божович и М.В. Матюхина, долг в учении познавали Л.В. Каткова и З. Пина. Общая мотивация изучена В.С. Ильиным, мотивацию учения и труда исследовал О.С. Гребенюк.

Лидия Ильинична Божович в своих исследованиях трактует феномен мотива учебной деятельности как своеобразные побуждения, характеризующие личность школьника, её направленность, которая воспитывалась до момента определения мотива на протяжении предшествующей его жизни, как семьёй, так и школой [1, С. 28]. То есть мотив даёт понимание характерным особенностям личности обучающихся, даёт возможность проанализировать его личностные особенности и выстроить эффективную систему работы с данным талантливым ребенком.

Исследователь (Л.И. Божович) выделяет два вида учебных мотивов: мотивы познания, ориентированные на изучение материала, узнавание чего-то нового, т.е. с частью учебной деятельности, связанной с наполняемостью и процессом учения; социальные мотивы, рассматривающие систему отношений между ребенком и той действительностью, что его окружает. По мнению Лидии Ильиничны Божович, на эффективность и ментальное состояние личности влияют наполняемость мотивов и специфика выполняемой деятельности.

Так как развитию одаренных детей отводится одна из первоочередных задач в существующей системе образования, то практически каждая образовательная организация нацелена на создание таких условий, которые будут эффективны при выявлении и развитии одаренных детей. У каждого образовательного учреждения выстраивается собственная модель работы в данном направлении. Если рассматривать единую модель образовательной системы, то можно сделать вывод, что модель работы с одаренными детьми не имеет принципиального различия в глобальном плане, но всё же в каждом образовательном учреждении работа в данном направлении реализуется с учетом традиций, сложившихся в организации и имеющихся условий: организационных, финансовых, кадровых и других ресурсов. Но во всех ли образовательных учреждениях данная образовательная среда является эффективной и насколько созданы подходящие психолого-педагогические условия для развития интеллектуально-творческого личностного потенциала одаренных учащихся?

В своём исследовании мы опираемся на определение Витольда Альбертовича Ясвина, который понимает образовательную среду как пространственно и/или событийно ограниченную совокупность возможностей для развития личности, возникающих при её взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением [8, С. 36].

Структура образовательной среды по В.А. Ясвину включает в себя четыре составляющие, компоненты, каждый из

которых играет свою роль в процессе формирования личности и развития особенностей способных детей:

- пространственно-предметный компонент включает в себя совокупность организации пространства и материалов, инвентаря и оборудования, находящихся в организации, подходящих под особенности каждого возраста;
- субъекты образовательного процесса;
- психодидактический компонент, подразумевающий под собой содержание образования;
- социальный компонент – межличностная коммуникация между участниками образовательной среды.

Модернизация российской системы образования постепенно меняет подход к развитию одаренных обучающихся, являющихся ценным потенциалом российского общества. С целью выявления одаренных детей, эффективного их обучения и дальнейшего развития создаются и развиваются образовательные организации, развивающие центры, различные виды дидактических программ, общественные организации.

Острым остается следующий вопрос: обладают ли педагоги, занимающиеся с одаренными детьми необходимым уровнем компетентности? Способны ли они на должном уровне работать с одаренными детьми и развивать их способности не только при индивидуальной работе, но и в рамках класса или группы учащихся?

Проанализировав опыт работы с одаренными школьниками в образовательных организациях, мы выявили, что большой проблемой для многих одаренных обучающихся становится скука, которая вызвана низким темпом организации образовательного процесса, преобладанием традиционных форм и методов обучения детей: длительных опросов, неоднократным повторением определения, правил, подробным поэтапным разбором решения задач и способов действий и др.

В образовательном процессе одаренность детей зачастую игнорируется, не замечается педагогами, в основном преобладает нацеленность на обучающихся со «средними» способностями. Одаренным школьникам во время уроков приходится длительное время слушать тот материал, который им известен, а также заниматься выполнением формальной, рутинной деятельности, которая не позволяет им развивать свои навыки и в какой они часто бывают неуспешны [4, С. 21].

Так, отсутствие умственной нагрузки способствует развитию умственной лени и препятствует формированию важнейших личностных характеристик, таких как способность к преодолению трудностей, настойчивость в достижении цели, без которых человек не может ни в полной мере развить, ни реализовать свой талант. Соревновательные формы организации учебной деятельности ставят в неравные условия одаренных детей и детей с типичным развитием, вызывая у них дух соперничества, конфликтов [6, С. 86].

Также одной из проблем развития у одаренных детей мотивации к учебной деятельности является недостаточная теоретическая и методическая обобщенность опыта успешной педагогической работы с такими детьми, что затрудняет разработку психолого-педагогических условий для эффективного раскрытия имеющегося потенциала одаренных детей.

Результатом такой ситуации является не только отсутствие необходимой для развития одаренного ребенка умственной нагрузки, но и отрицательный опыт социальных взаимоотношений, что может привести к негативизации взаимоотношений со сверстниками и, в конечном счете, потеря всякого интереса к обучению в школе [2, С. 51].

В основе формирования деятельности одаренного ребенка должен лежать не только интерес, мотивация к познанию нового, но и самораскрытие в себе новых способностей. Талантливому ребенку важно не стоять на месте, а совершенствовать свои знания и умения. Устойчивая мотивация к тому или иному виду деятельности формируется лишь там, где обучающиеся испытывают ситуации успеха, удовольствие и радость от самой деятельности, которая им удается.

Недостаточная научно-методическая оснащенность решения данных проблем приводит к тому, что возникает ряд противоречий: между целостностью процесса обучения и разрозненностью создаваемых для развития одаренных детей условий; между изменившимися условиями формирования и развития ребенка и готовностью педагогического состава работать в изменившихся условиях; между потенциалом образования для развития одаренности и его использованием в практике [3, С. 63].

Проанализировав опыт работы различных образовательных организаций, мы пришли к выводу, что общеобразовательные учреждения при работе с одаренными детьми нуждаются в создании подходящей образовательной среды, которая позволит развивать и способствовать активности талантливой молодежи [5, С. 13]. Стоит отметить, что в создании эффективной образовательной среды необходимо затрагивать все компоненты: предметно-пространственный, учитывающий потребности и возрастные особенности одаренных школьников; психодидактический компонент подразумевающий под собой четко выстроенную систему образования, учитывающую характеристики и особенности коллектива в целом и каждого обучающегося как индивида; социальный компонент, заключающийся в конструктивных взаимоотношениях между всеми участниками образовательного процесса, способности к эффективному диалогу, направленному на достижение общих целей.

Все вышесказанное обуславливает проблему нашего исследования, заключающуюся в необходимости определения эффективных условий образовательной среды, способствующей формированию внутренней мотивации к деятельности у одаренных учащихся.

Каждая из рассмотренных причин создает трудность в обучении и развитии мотивации одаренных детей, а недостаточная теоретическая и методическая обобщенность опыта успешной педагогической работы с такими детьми затрудняет разработку психолого-педагогических условий для эффективного раскрытия имеющегося потенциала одаренных детей.

Обозначенная проблема позволила сформулировать цель нашего исследования: выявить уровень мотивации к учебной деятельности и эмоционального отношения к учению подростков, а также основные факторы включенности одаренных старшеклассников в систему коллективного обучения.

Для этого нами было проведено исследование на базе общеобразовательной школы г. Ярославля для изучения личностных характеристик одаренных детей, обучающихся в определенной образовательной среде.

Методология исследования основывается на научных трудах в области общей и возрастной психологии, педагогики одаренных школьников, теории мотивации поведения и деятельности.

Для изучения заявленной проблемы нами применялся следующий диагностический инструментарий:

– Методика «Карта интересов» (А.Е. Голмшток);

– Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах Спилберг-Андреева;

– Методика «Шкала академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин);

– Методика «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)» (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин);

– Методика экспертизы образовательной среды.

Результаты, полученные с помощью методики «Карта интересов» показали, что интересы одаренных школьников в большей степени направлены на изучение биологии (29%) и литературы (31%).

«Шкала академической мотивации», которая позволяет определить нацеленность мотивации ребенка – внутренняя или

внешняя, указывает на то, что у 58% опрошенных преобладает внешняя мотивация с акцентом на экстернальную мотивацию, а именно с установкой на будущий престиж работы. У 7% испытуемых выражена амотивация, что соответствует отсутствию интереса к обучению и осмысленности учебной деятельности.

Методика «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС) выявила, что данная выборка обучающихся обладает более выраженными организаторскими способностями, нежели коммуникативными. Показатели организаторских склонностей у 73% испытуемых отображают средние значения, тогда как 49% опрошенных транслируют низкий уровень коммуникативных склонностей.

Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению Спилберга-Андреевой позволила выявить следующие результаты: 6% испытуемых соответствуют продуктивной мотивации, отвечающей повышенному уровню мотивации учения и направленностью на положительные эмоции от учения; 19% обладают продуктивной мотивацией и позитивному отношению к учению в соответствии с социальным нормативом; подавляющее большинство опрошенных, 67% относятся к числу обучающихся со сниженной мотивацией к обучению и 8% резко отрицательно относятся к учению.

Для анализа образовательной среды была использована психолого-педагогическая экспертиза, предложенная В.А. Ясвиным. Анализируемыми показателями является следующее: наличие (или отсутствие) в среде условий и возможностей для развития активности ребенка и его личностной свободы. Исходя из этого выделяют 4 типа образовательной среды (по Я. Корчаку) – догматическая, карьерная, безмятежная, творческая. Результаты экспертизы указывают на преобладание догматической образовательной среды в образовательном учреждении, где проводилось исследование, что указывает на развитие пассивности и апатии у обучающихся.

Выводы. Проведенное исследование позволило нам определить доминирование внешней мотивации у обучающихся, низкий уровень коммуникативных способностей и средний уровень организаторских склонностей. Стоит отметить, что у испытуемых прослеживается средний уровень с несколько сниженной мотивацией обучения, что может быть показателем преобладания догматической образовательной среды в данной образовательной организации.

Проанализировав опыт работы образовательных организаций и научные труды в области общей и возрастной психологии, мы считаем, что развитие мотивации к учебной деятельности у одаренных школьников осуществляется эффективно при следующих психолого-педагогических условиях:

- 1) создана насыщенная ресурсным потенциалом образовательная среда для активизации познавательного интереса одаренных школьников;
- 2) образовательная среда способствует межличностному взаимодействию между субъектами учебно-воспитательного процесса;
- 3) обеспечивается индивидуальный подход на основе рефлексии, изучения результатов исследования мотивационной сферы одаренных учащихся.

Представленные условия будут проверены нами в ходе опытно-экспериментальной работы, результаты которой будут представлены в последующих публикациях.

Литература:

1. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович, Л.В. Блогонадежина. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
2. Климова, Н.В. Эти талантливые дети / Н.В. Климова. – М.: Сфера, 2011. – 112 с.
3. Лазарев, В.А. Педагогическое сопровождение одаренных школьников / В.А. Лазарев. – Ярославль: ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – 272 с.
4. Лейтес, Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина. – М.: ИЦ Академия, 2009. – 416 с.
5. Панов, В.И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В.И. Панов // Педагогика. – 2010. – №4 – С. 36.
6. Штерн, В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн. – СПб.: Питер, 2013. – 124 с.
7. Щербинина, О.С. Преодоление трудностей социального развития одаренных детей: монография / О.С. Щербинина; науч. ред. М.И. Рожков. – Кострома: Костромской государственный университет, 2019. – 179 с.
8. Ясвин, В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Белова Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста);

аспирант Манджиева Антонина Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста)

ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Инженерное образование в условиях цифровизации и технологизации нуждается в усилении внимания к его гуманитарному аспекту, который связан, в первую очередь, с преодолением технократического мышления и с пониманием роли инженера как субъекта культуры. В статье дан анализ исследований, раскрывающих тенденции развития современного инженерного образования. Обоснована необходимость перестройки данного образования в вузе на основе идей гуманитарного и когнитивного подходов. Рассмотрена идея формирования у будущих инженеров гуманитарного мышления как основная линия гуманитаризации инженерного образования. Уточнено понятие гуманитарного мышления. Раскрыты его структурные элементы. Определены некоторые условия включения гуманитарного компонента в содержание инженерного образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, инженерное образование, будущий инженер, гуманитаризация образования, гуманитарный подход, когнитивный подход, гуманитарное знание, гуманитарное мышление.

Annotation. Engineering education in the context of digitalization and technologization needs increased attention to its humanitarian aspect, which is associated, first of all, with overcoming technocratic thinking and understanding the role of the engineer as a subject of culture. The article provides an analysis of studies that reveal trends in the development of modern

engineering education. The necessity of restructuring this education at a university based on the ideas of humanitarian and cognitive approaches is substantiated. The idea of developing humanitarian thinking among future engineers is considered as the main line of humanitarianization of engineering education. The concept of humanitarian thinking has been clarified. Its structural elements are revealed. Some conditions for including a humanitarian component in the content of engineering education have been determined.

Key words: professional education, engineering education, future engineer, humanitarianization of education, humanitarian approach, cognitive approach, humanitarian knowledge, humanitarian thinking.

Введение. В современных условиях цифровизации и технологизации общества актуален вопрос поиска новых путей и ценностных ориентиров профессионального образования и особенно инженерного. Одна из проблем инновационного развития данного образования связана с его гуманитаризацией, с преодолением предметоцентрированного подхода и технократического мышления. Как заметил В.П. Зинченко, для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства, оно оказывает опустошающее воздействие на человеческую культуру [4]. Развивая технологии и инженерную мысль, нужно помнить о духовных ориентирах и о сохранении человеческого качества в продуктах инженерно-технологического труда. Об этом известный ученый Ж.И. Алферов очень точно сказал: «Будущее страны бесспорно в науке и технологиях. Но нельзя решать отдельно развитие науки и становление духовности людей. Научно-технический прогресс и духовность человека – это органические, взаимосвязанные понятия» [6].

Сегодня обозначились два направления развития системы инженерного образования. Первое отвечает требованиям развивающегося производства и интересам личности в труде; второе призвано обеспечивать полноту общекультурных запросов общества и каждого человека в отдельности в соответствии с их индивидуальными потребностями, интересами, идеалами [1]. В контексте согласования данных направлений, а также возникающих споров и противоречий проблема подготовки будущего инженера обнажает в педагогике высшей школы целый ряд вопросов.

Как сегодня, в условиях торжества искусственного интеллекта и появления новейших технологий, выглядит профессия инженера? Каким должен быть инженер будущего? Что собой представляет современное инженерное образование и каковы тенденции его развития? На подобные вопросы, рожденные самим временем, нет однозначных ответов, и вокруг них сегодня немало споров. Некоторые ориентиры для поиска данных ответов сформулированы Ассоциацией инженерного образования России в Национальной доктрине инженерного образования. В ней перечислены основные принципы данного образования, среди которых ориентация деятельности системы инженерного образования на создание условий для духовного, нравственного и культурного саморазвития личности; создание предпосылок для органичного включения инженеров в экономические, социальные и культурные процессы развития мировой цивилизации; освоение студентами будущей профессиональной деятельности с учетом оценки полезности создаваемых искусственных сред с позиций общечеловеческих ценностей, гуманизма, общечивилизационного подхода [10].

Следует отметить концептуально-теоретическую модель гуманитаризации профессионального образования, среди компонентов которой выделяется историко-ампликативный компонент, связанный с формированием широты и масштабности мышления личности, с видением связей между прошлым и настоящим, между разными областями знания и культуры разных исторических эпох [3].

Гуманитаризацию инженерного образования нельзя рассматривать как альтернативу предметно-профессиональной составляющей в подготовке инженера. Она может рассматриваться как принципиально иной подход к такой подготовке, где профессиональная компетентность, конечно же, остается, но включается в новую образовательную систему, проектируемую на других основаниях – связанных с идеей осознанной, одухотворенной деятельности человека как носителя ценностей культуры и своей профессии. Таким образом, требуется уточнение гуманитарного аспекта инженерного образования, что мы и ставим своей задачей в данной статье.

Гуманитаризация системы подготовки специалистов инженерных направлений требует решения таких задач современности, для которых недостаточно компетентностей узких профессионалов с технической подготовкой. В контексте гуманитарной модели образования инженер осваивает технико-технологические, общенаучные, естественнонаучные, социально-гуманитарные и инженерно-методические знания, на основании которых разрабатывает технологические методы и теории расчета, проектирования, конструирования технологических структур, организации и управления технологическими процессами с целью их социально-экономической, экологической и эстетической оптимизации» [11, С. 4].

Цель гуманитаризации инженерного образования – становление профессионала, который не только знает техническую сторону своего дела, но является целостно мыслящим, тонко чувствующим, культурно образованным, понимающим всю глубину и взаимосвязанность процессов в противоречивом мире, все последствия своей деятельности. Достижение такой цели требует прояснения самого феномена гуманитарности, который в педагогической науке и образовательной практике пока еще не отрефлексирован.

Изложение основного материала статьи. Исследуя зарубежный и отечественный опыт инженерной деятельности и инженерного образования, надо отметить, что на протяжении долгих лет существовала тенденция к специализации и превращению инженера в массовую профессию, без серьезной рефлексии изменения мегатрендов. Сегодня, когда увеличивается значение инноваций в разных сферах и происходит быстрая смена технологий, повышаются требования к базовому образованию инженеров, их личностным качествам и интеллектуальному развитию. В условиях появления высокотехнологичной экономики закономерны требования к универсальности, целостности, высокому уровню специалистов инженерных профессий.

Некоторые исследователи полагают, что сегодня появился огромный объем «формальных знаний» и потому следует вернуться к «классической концепции» инженерного образования, развивавшейся в XVIII-XIX вв. и достигшей пика своего развития в начале XX в. [14]. Основная идея этой концепции – фундаментальность и широта знания.

В вопросах исследования единых методологических основ в понимании сущности и содержания профессионального образования, в том числе и инженерного, сегодня выделяется тенденция междисциплинарной и внутридисциплинарной интеграции (М.С. Асимов, Е.И. Бражник, Н.Е. Овчаренко и др.). В зарубежной практике и исследованиях, посвященных инженерному образованию, подчеркивается важность такой интеграции как принципа единства в многообразии.

Если мы обратимся к практике развитых зарубежных стран, то увидим во многих из них особый интерес к инженерному образованию и некоторые новые тенденции. В частности, в американском обществе провозглашен лозунг многообразия в инженерном [5]. В англоговорящих странах существует три уровня квалификаций: инженер (engineer), технолог (engineering technologist) и техник (engineering technician), различающихся по уровню компетенций в разных видах деятельности [15]. Уровень инженера предполагает довольно серьезную подготовку. Интересен пример подготовки инженеров в Японии, где инженеру-профессионалу требуется знание этических и экологических вопросов инженерной деятельности [10].

Проблема гуманитаризации инженерного образования связана с проблемой преодоления технократического разума, что предполагает, как определяет А.И. Ракитов, широко понимаемое инженерное мышление и его соотношение с разумом научным, философским, эстетическим и моральным. Преодолевая технократическое мышление, важно развивать технологический разум, понимаемый как непрерывно совершенствующаяся система методов, знаний, эталонов и правил технологической деятельности [12, С. 103].

Многие исследователи, говоря о гуманитаризации инженерного образования, выделяют гуманитарную культуру как главный результат профессионального образования будущего инженера. Гуманитарную культуру понимают как совокупность духовных ценностей, знаний и норм поведения, выработанных личностью или исторически определенным сообществом на основе познания социальных процессов, выступающих в виде регулятивных форм жизнедеятельности человека [9, С. 167-168]. Гуманитарная культура рассматривается как характеристика личности, отличительными чертами которой является постижение духовности, ценностно-смыслового содержания жизни, гуманистической технологии профессиональной деятельности посредством усвоения гуманитарного знания, развития гуманитарного мышления, ориентации на высшие человеческие ценности при творческом подходе к решению профессиональных и личностных задач [13, С. 194]. Такая культура есть культивирование таких ценностей, которые ориентированы на развитие и саморазвитие субъекта, на его способность к саморазвитию, самообретению и самосовершенствованию, его нравственность, эстетические вкусы, интеллектуальные и познавательные способности [16, С. 12].

Главное, ключевое, принципиальное значение в педагогике приобретает не только проблема гуманитарной культуры специалистов технических направлений и ее «отдельное» формирование, а понимание данного процесса как «преодоления сковывающего воздействия узких профессионально-технических компетенций и формируемого ими мышления специалистов техносферы» [8, С. 555]. Гуманитарную культуру, включающую гуманитарное знание и отражающую мир духовных ценностей и смыслов, нельзя сформировать извне. Она возникает как естественный и закономерный этап (уровень) развития внутренних структур личности. Здесь мы задаемся вопросом: а как могут постигаться те или иные ценности и эта «духовность»? За счет каких механизмов усваивается гуманитарное знание? Обобщенно можно сказать так: «человеческое» знание понимается только «человеческим аппаратом». Здесь имеется в виду, что гуманитарное знание включает в себя, в первую очередь, знание человека о себе как субъекте самопознания и самосознания [2]. Гуманитарность инженерного образования, таким образом, следует рассматривать с позиции метакогнитивности, когда будущий инженер получает возможность исследовать себя не просто как носителя всевозможных знаний, но и как «инструмент» своей профессиональной деятельности и как субъекта собственного сознания.

Нами был проведен опрос студентов (28 чел.) 1 и 2 курса инженерно-строительного факультета Калмыцкого государственного университета в форме анкетирования с использованием вопросов открытого типа. На вопрос «Необходимы ли инженеру гуманитарная культура и гуманитарные науки?» были получены ответы: «да» от 82%, «нет» от 7% и «сомневаюсь» от 11%. На просьбу к тем, кто не дал положительного ответа, аргументировать свое мнение большинство заметили, что уход в сторону гуманитарной культуры может отвлекать будущих инженеров от изучения важных для профессии знаний. Также в ходе беседы было выявлено, что, говоря о гуманитарной культуре и гуманитаризации образования, студенты, в основном, имеют в виду изучение конкретных предметов, связанных с философией, историей, языками, литературой и искусством. Можно сделать вывод, что студенты не видят себя как объект познания и опыт познания своего мышления в качестве «гуманитарного компонента» содержания профессионального образования.

Как показывает анализ исследований, посвященных инженерному образованию, усиливается внимание к возможностям вузовского обучения, которое позволяет формировать инновационный тип мышления специалистов инженерных направлений, что обеспечивает готовность добывать необходимую информацию для принятия решений, видеть нестандартные решения и генерировать инновации [7]. Но инновационный и креативный тип мышления – этого недостаточно, если говорить о целостности личности профессионала и о его ценностно-смысловой позиции в профессии. Современному инженеру требуется гуманитарное мышление, составляющее системообразующее ядро его личности и позволяющее соотносить профессиональную деятельность с мерой «человеческого». Говоря о таком мышлении, надо полагать, что речь идет не о внедрении в сознание инженерно-технических кадров идей технофобии, а лишь о формировании гибкого мышления с достаточным уровнем гуманитарных и экологических знаний, повышающих морально-нравственную и профессиональную ответственность специалистов за создание техники и технологии, которые бы сопрягались с императивом естественного существования человека [11].

Формирование гуманитарного мышления у будущих инженеров – в этом состоит, на наш взгляд, основная задача инженерного образования на современном этапе. Понимание сущности такого мышления и особенностей его формирования у будущих инженеров требует обращения к когнитивным наукам. Заметим, что в педагогике пока еще недостаточно используется потенциал когнитивных наук, который позволял бы более целостно понимать профессиональное образование будущего инженера, в основе которого формирование его гуманитарного мышления в контексте гуманитарной модели инженерного образования. Опыт такого мышления не рассмотрен и не раскрыт еще в качестве компонента содержания инженерного образования. Педагогической науке и образовательной практике нужны работы, раскрывающие проблему формирования гуманитарного мышления будущего инженера с позиции когнитивистики, как процесс самоосознания личностью себя в качестве субъекта своей будущей профессиональной деятельности.

На основе анализа исследований, раскрывающих сущностные характеристики понятий гуманитарного знания, гуманитарной культуры, познания и мышления, нами было сформулировано определение гуманитарного мышления инженера. Это мышление, предполагающее целостно-диалогическое видение мира, ценностно-смысловое осознание себя в нем и способность решать инженерные задачи с учетом предвидения последствий, соотношенных со знанием природы живых систем, с качествами человекообразности и культуросообразности, а также отражающее понимание личностью себя в качестве субъекта культуры.

Именно с возможностями формирования у будущих инженеров гуманитарного мышления мы связываем идею гуманитаризации инженерного образования. Процесс перестройки инженерного образования с учетом гуманитарной составляющей направлен на реализацию определенных функций образования, касающегося формирования гуманитарного мышления будущих инженеров. Нами выделены функции такого образования: коммуникативно-диалогическая, когнитивно-познавательная, креативно-развивающая, стратегически-экологическая, культурно-творческая. На основе выделенных функций и с учетом знания о сущности гуманитарного мышления нами определены его структурные элементы: 1) довербально-чувственный компонент (отношения, эмоции, связанные с восприятием своего мышления в контексте решения инженерных задач); 2) вербально-метафорический (образы, представления, метафоры, отражающие понимание своего мышления в условиях инженерной деятельности); 3) рефлексивно-понятийный (понятия, отражающие знание о способах своего мышления как мышления «гуманитарного» инженера); 4) личностно-диалогический (суждение,

умозаключение по поводу своего мышления, отражающего понимание своей деятельности); 5) целостно-мировоззренческий (образ себя как инженера, идея себя как субъекта мышления, система ценностей и позиция в профессии).

Знание о структурных компонентах гуманитарного мышления будущего инженера позволяет разрабатывать новый тип программ подготовки в вузе специалистов инженерных направлений. Такие программы должны включать образовательные задачи, связанные с метакогнитивными процессами студентов, с их опытом самопознания. Данный опыт требует реализации текстуально-диалогического принципа [2], который позволит будущим инженерам быть в диалоге с собой как автором продуктов культуры (текстов), осознать свою миссию «очеловечивания» общества и участвовать в решении экологических, эстетических, этических проблем.

Выводы. Проблема расширения представлений о сущностных основах профессиональной деятельности «технаря» и новое видение его роли в «очеловечивании» общества, социальных систем и технологий, несомненно, связана с гуманитаризацией инженерного образования. Перспективной видится задача формирования у будущих инженеров гуманитарного мышления, позволяющего становиться субъектом культуры своей профессии и развивать свое профессиональное сознание. Гуманитарное мышление следует признать в качестве первоосновы гуманитарной культуры инженера-профессионала. Развитие инженерного образования в высшей школе требует перестройки его содержания, что предполагает включение опыта формирования у студентов гуманитарного мышления.

Модель формирования гуманитарного мышления будущих инженеров в условиях высшего профессионального образования нам видится перспективной линией гуманитаризации инженерного образования. Она отражает логику развертывания исследуемого процесса, которая соотносена с логикой накопления у будущего инженера опыта познания себя как субъекта текстуально-диалогической инженерной деятельности. Такая деятельность предполагает отношение к себе как автору продукта культуры, который является «текстом», включенным в систему диалогических отношений с миром.

Литература:

1. Бабаева, Н.М. Гуманитаризация высшего образования и ее реализация в подготовке магистрантов к научно-педагогической деятельности в техническом университете / Н.М. Бабаева, Н.Г. Белова, А.П. Морозов // Образование и педагогика: теория, методология, опыт / Под ред. Мурзиной Ж.В. – Чебоксары: Среда, 2020. – С. 31-42
2. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель образования / С.В. Белова // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 19-27
3. Елканова, Т.М. Локальная гуманитарно-развивающая среда в структуре общегуманитарного базиса образования / Т.М. Елканова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/pdf/2017/4/26612>
4. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии [Текст] / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
5. Иванов, В.Г. Современное инженерное образование: единство в многообразии / В.Г. Иванов, Ю.Н. Зиятдинова, Ф.А. Сангер // Высшее образование в России. – 2015. – № 8-9. – С. 54-60
6. Кураков, Л.П. Место и роль вузовского гуманитарного образования в гуманизации общественного сознания [Текст] / Л.П. Кураков, Е.А. Игнатъева, В.Л. Кураков // Транспортное дело России. – 2013. – № 6, ч. 2 (109). – С. 219-223
7. Месяц, Г.А. Российское инженерное образование. Проблемы и пути трансформации / Г.А. Месяц, Ю.П. Похолоков // «Инженерное образование». – 2003. – Вып. 1. – С. 4-10
8. Нестерова, И.А. Формирование гуманитарной культуры будущего инженера. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / И.А. Нестерова. – Самара, 2011 – 22 с.
9. Осипов, В.Е. Гуманитарная культура в системе технического образования / В.Е. Осипов, Н.Ю. Куценко // Современные технологии. Системный анализ. Моделирование. – 2008. – № 2 (18). – С. 167-171
10. Похолоков, Ю.П. Национальная доктрина опережающего инженерного образования России в условиях новой индустриализации: подходы к формированию, цель, принципы // Инженерное образование. – № 10. – 2012. – С. 50-65
11. Пусько, В.С. Гуманитарный компонент инженерного образования / В.С. Пусько // Гуманитарный вестник (МГТУ им. Н.Э.Баумана): электронный журнал. – 2013. – Вып. 5. – URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/66.html>
12. Ракитов, А.И. Философия компьютерной революции / А.И. Ракитов. – Москва: Политиздат, 1991. – 287 с.
13. Рыбина, Е.П. Педагогические условия развития гуманитарной культуры студентов технических вузов / Е.П. Рыбина // Омский научный вестник. – 2009. – № 3. – С. 194-198
14. Сапрыкин, Д.Л. Инженерное образование в России: история, концепция, перспективы / Д.Л. Сапрыкин // Высшее образование в России. – 2012. – № 1. – С. 125-137
15. Чучалин, А. Качество инженерного образования: мировые тенденции в терминах компетенций / А. Чучалин, О. Боев, А. Кришова // Высшее образование в России. – 2006. – С. 9-17
16. Шубин, В.И. Культура, Техника. Образование [Текст]: учеб. пособие для технических университетов / В.И. Шубин, Ф.Е. Пашков. – Днепрпетровск, 1999. – С. 70.

Педагогика

УДК 37.017.4

соискатель кафедры педагогики и социологии Белохлоков Святослав Вячеславович

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье обоснованы теоретико-прикладные аспекты экспериментальной апробации процесса формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации. Представлены нормативные документы, регламентирующие деятельность системы современного образования с позиции изучаемой проблемы. Установлено, что процесс формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде школы выступает духовно-нравственной основой развития ценностных установок взрослеющих субъектов, регулятивом становления у них гражданственности, патриотизма, коллективизма, ответственности, законопослушности и т.д. Определены основные содержательные позиции экспериментальной апробации изучаемого процесса: а) для оценки сформированности компонентов (гносеологический, аксиологический, праксеологический) социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации применяется шкала критериев (мотивационный,

когнитивный, деятельностный) и соответствующих им показателей; б) в воспитывающей среде общеобразовательной организации создаются условия для культивирования атмосферы сотрудничества, взаимопонимания и взаимопомощи, создания субъектно-развивающего пространства в организационных формах созидательного конструирования окружающего мира; в) процесс формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде школы осуществляется в соответствии с разработанной авторской моделью, имеющей структурные блоки, описывающей последовательность этапов процесса, реализуемой на базе выделенных научных подходов и принципов, отобранных средства достижения поставленных целевых ориентиров исследования; г) экспериментальная работа включает отбор процессуальных направлений и содержания, имеющих ценностно-смысловое наполнение, адекватное социальной ситуации развития подростков, и одновременно, отражающее ценности российского государства, его традиций и культуры, создание воспитывающих ситуаций (событий) в соответствии с логикой формирования социальной инициативности подростков.

Ключевые слова: современное общество, социальная инициативность, подростки, воспитывающая среда, общеобразовательная организация, социально признаваемая и социально одобряемая деятельности, социальные знания, социально ориентированные мотивы.

Annotation. The article substantiates the theoretical and applied aspects of experimental testing of the process of forming the social initiative of adolescents in the educational environment of a general educational organization. Regulatory documents regulating the activities of the modern education system from the standpoint of the problem under study are presented. It has been established that the process of forming the social initiative of adolescents in the educational environment of the school is the spiritual and moral basis for the development of the values of growing subjects, the regulation of their citizenship, patriotism, collectivism, responsibility, law-abiding, etc. The main meaningful positions of the experimental testing of the studied process were determined: a) to assess the formation of components (epistemological, axiological, praxeological) of the social initiative of adolescents in the educational environment of a general educational organization, a scale of criteria (motivational, cognitive, activity) and their corresponding indicators is used; б) in the educational environment of a general educational organization, conditions are created for cultivating an atmosphere of cooperation, mutual understanding and mutual assistance, creating a subject-developing space in organizational forms of creative construction of the surrounding world; в) the process of forming the social initiative of adolescents in the educational environment of the school is carried out in accordance with the developed author's model, which has structural blocks describing the sequence of stages of the process, implemented on the basis of the identified scientific approaches and principles, selected means of achieving the set targets of the study; г) experimental work includes the selection of procedural directions and content that have a value-meaning content adequate to the social situation of the development of adolescents, and at the same time reflecting the values of the Russian state, its traditions and culture, the creation of educational situations (events) in accordance with the logic of the formation of social initiative of adolescents.

Key words: modern society, social initiative, adolescents, educational environment, general education organization, socially recognized and socially approved activities, social knowledge, socially oriented motives.

Введение. Происходящие в стране социально-экономические преобразования обусловили значимость подготовки в общеобразовательных организациях социально инициативных подростков, которые в будущем станут оплотом государства, фундаментом развития и успешного процветания страны, будут внедрять инновационные идеи, осуществлять свои мечты, самые смелые идеи преобразования окружающей действительности для продуктивного решения насущных проблем современности. Новые требования к качеству подготовки молодых граждан российского общества начала третьего тысячелетия актуализировали проблему формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации.

Усиление роли воспитывающей среды школы с позиции формирования подрастающего социально инициативного поколения обусловлено изменением в содержании современной воспитательной парадигмы, как в области выстраивания целевых ориентиров и задач, так и в форме направлений и технологий ее деятельности, связанными с изменением в законодательстве (Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся); внедрением нового федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (2021 г.); введением новой программы воспитания (разработанной в 2020 г. Институтом стратегии развития образования Российской академии образования) и календарных планов воспитательной работы, выступающих частью образовательной программы школы.

Обновление воспитывающей среды общеобразовательной организации в рамках системных изменений в воспитательной работе с подрастающим поколением позволяет по-новому осветить аспект экспериментальной апробации процесса формирования социальной инициативности подростков, отражающего значимость грамотной трансляции обучающимся накопленного социального и нравственного опыта Отечества для сбережения традиций и сохранения памяти поколений, развития «позитивных отношений» к традиционным российским духовно-нравственным ценностям, приобретения конструктивного опыта поведения в рамках реализации активной гражданской позиции по отношению к процветанию современного общества и личностному благо.

Процесс формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации выступает духовно-нравственной и социокультурной основой популяризации государственной гражданско-патриотической идеологии российского общества, базисом развития ценностных установок взрослеющих субъектов, регулятивом становления у них гражданственности, патриотизма (ориентирующих на служение Отечеству, поддержку самобытности, традиций и культуры своего народа), коллективизма, мобильности, независимости, коммуникабельности, оригинальности, самостоятельности, трудолюбия, справедливости, ответственности, оптимистичности, толерантности к неопределенности, надежности, законопослушности, целеустремленности, организованности, уверенности, решительности, деловитости, рефлексивности, настойчивости, стрессоустойчивости, жизнеспособности.

Изменение содержания процесса формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации в связи с реформированием воспитательной составляющей школы требует новых подходов, организационных методов и форм, способов формирования изучаемого вида инициативности молодых людей и оценки достигнутого уровня ее сформированности. В этой связи в педагогической науке и практике актуализируется проблема экспериментальной апробации процесса формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации.

Изучаемая проблема актуализируется в рамках основных положений нормативных документов, регламентирующих деятельность системы современного образования: Стратегия национальной безопасности Российской Федерации; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025; Федеральный проект «Социальная активность», входящий в структуру национального проекта «Образование» (2018 г.); Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»; Федеральном проекте «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование»; Концепция развития

добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года; Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.

Изложение основного материала статьи. Интерес к экспериментальной апробации процесса формирования инициативности подростков с позиции выявления и актуализации возможностей воспитывающей среды общеобразовательной организации обусловлен тем, что наука, практика и российский социум в целом заинтересованы в изучении достижения высокого уровня и показателей социальной инициативности молодых людей, усилении их самоорганизационных, лидерских и коммуникативных начал в реализации жизненных планов и построении перспектив в современном социуме, повышении их просоциальной активности, направленной на сознательную, добровольную и творческую деятельность по модификации мира и самого себя в позитивном контексте (гармоничность социально-личностного развития и процветания российского государства).

Научная задача исследования состоит в изучении экспериментального аспекта процесса формирования социальной инициативности подростков с использованием воспитывающей среды школы, создающей определенные ниши и сферы, максимально способствующие: удовлетворению базовых потребностей обучающихся в самоутверждении в кругу сверстников и разновозрастном коллективе; самопрезентации собственных идей и новаций для продвижения наиболее значимых решений и нахождения обновленных способов решения актуальных социальных проблем; полноценной самореализации с учетом интересов и ожиданий взрослеющих субъектов, достижения ими социальной успешности в разнообразных областях социальной практики.

Значимыми для экспериментальной апробации процесса формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации выступают идеи исследователей: Р.А. Литвак, Г.Я. Гревцевой [5], Д.И. Фельдштейна [11], рассматривающих социализацию и индивидуализацию подростков, пути и средства их социального становления, достижения ими социальной успешности в контексте системы воспитания и организации социально-одобряемой и социально признаваемой деятельности; Л.В. Байбородовой [1], Н.А. Каргапольцевой [4], описывающих способы и технологии повышения воспитательного потенциала образовательной организации и педагогические аспекты гуманитарной трансформации ее социализирующей среды; Л.Г. Пак [8], Е.И. Тихомировой [10], представляющих характеристики содержательных направлений становления школьника-лидера в воспитывающей среде школы; С.В. Дубовицкой, И.Л. Беккер [3], Ю.С. Мануйлова [6], определяющих психолого-педагогический смысл и символические значения, возможной, и ресурсы, социально-культурные ниши воспитывающей среды как основы и решающего фактора становления и продуктивного функционирования молодых людей, активизации их субъектной позиции; Н.Н. Нагайченко [7], С.В. Тетерского, Н.А. Хворостяно [12], К.А. Хрипкова [13], рассматривающих феномен «социальная инициатива молодых людей» в междисциплинарной матрице наук как базовый регулятив подготовки подрастающего поколения к продуктивной деятельности на благо Отечества.

Описание особенностей экспериментальной апробации процесса формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации позволит адресно, своевременно и целенаправленно управлять данным процессом, корректировать направления ее сформированности с учетом перехода с низкого на средний и высокий уровень изучаемой личностной характеристики.

Экспериментальная апробация изучаемого процесса осуществлялась в рамках основных позиций исследования, обоснованных в ходе исследовательской работы:

- в качестве критериев социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации будут использованы: стремление молодых людей к участию в социально одобряемой и социально признаваемой деятельности, осознанию духовно-нравственных смыслов помощи, поддержки, созидательных действий на благо других и российского социума; владение социальными понятиями, ориентирование в быстро меняющемся потоке социальной информации, умение определять и находить пути противостояния деструктивным действиям контрагентов социализации современного мира (влияние средств массовой информации, сети Интернет и информационное манипулирование); умение применения самостоятельных инициативных и ответственных действий с позиции выдвижения и внедрения инновационных путей решения актуальных социальных проблем, своевременной рефлексии и оценки правильности поведенческих и коммуникативных способов социального жизнебытия;

- для оценки сформированности выделенных в исследовании компонентов (гносеологический, аксиологический, праксеологический) социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации применяется шкала критериев (мотивационный, когнитивный, деятельностный) и соответствующих им показателей («социальные знания; представления о себе как субъекте общественных отношений, устремленном к иницированию и воплощению новых социально значимых идей; просоциальная мотивация; ценностное отношение к выстраиванию конструктивного взаимодействия с окружающими людьми; нацеленность на социальную самореализацию и достижение успешности в разнообразных сферах социальной практики; активность в реализации социально значимых инициатив в социально одобряемой и социально признаваемой деятельности; организаторские, лидерские и коммуникативные способности» [2, С. 70]), в целостности описывающих и позволяющих измерить: высокий уровень сформированности изучаемой личностной характеристики (все критериальные показатели проявляются в полной мере), средний уровень данного вида инициативности молодых людей (обозначенные критерии имеют значения недостаточно полной проявленности) и низкий (фрагментарно выражены лишь некоторые критерии изучаемой личностной характеристики);

- в воспитывающей среде общеобразовательной организации создаются условия для культивирования атмосферы сотрудничества, взаимопонимания и взаимопомощи, создания субъектно-развивающего пространства, открытого для: удовлетворения базовых потребностей молодых людей (общения, самоутверждения, самореализации, самосохранения, уважения, принятия обществом сверстников и т.д.) с учетом их запросов, способностей, интересов и устремлений, возникновения чувства нужности окружающим; выстраивания продуктивных коммуникаций и поведенческих моделей в рамках проявлений общественно значимого участия в жизнедеятельности малой и большой Родины в организационных формах созидательного конструирования окружающего пространства (социальное творчество), привлекательных для подросткового возраста – флеш-мобы, олимпиады, соревнования, онлайн-квесты, воркшопы, панельные дискуссии, творческие мастерские, мастер-классы, школьные научные общества, поисковые и научные исследования, ролевые игры, театрализация, историческая реконструкция, тренинги, школьные коллаборации, социальные акции, волонтерство, «Школа лидеров», школьное самоуправление и др.;

- процесс формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации осуществляется в соответствии с разработанной авторской моделью, имеющей структурные блоки (целевой, методологический, содержательный, результативный), описывающей последовательность этапов (ориентирующий, активизирующий, рефлексивный), реализуемой на основе выделенных деятельностного и средового научных подходов и принципов (аксиологизации, индивидуальности и личностных приоритетов, социального сотрудничества, событийности),

отобранных средств достижения поставленных целевых ориентиров, обеспечивающих рациональную организацию познавательной и созидательной социально одобряемой и социально признаваемой деятельности молодых людей (общественного служения различного уровня) и достижение возникновений новообразований в сформированности данного вида инициативности взрослых субъектов;

– экспериментальная работа по реализации процесса формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации включает: а) отбор процессуальных направлений и содержания, имеющих ценностно-смысловое наполнение, доступное подросткам и адекватное социальной ситуации их развития, одновременно отражающее ценности российского государства, его традиций и культуры, ориентированное на непрерывную активизацию субъектной позиции молодых людей и их социально-личностное совершенствование как субъектов общественных отношений (молодых граждан, патриотов и защитников своей страны) при участии в вариативной социально одобряемой и социально признаваемой деятельности, определяя позитивный вектор развития в современном обществе; б) создание воспитывающих ситуаций (событий) в соответствии с логикой формирования социальной инициативности подростков, предполагающей восхождение от понимания ими необходимости решения социальных проблем окружающих людей и социума усилиями активных молодых субъектов и осознания значимости проявлений социальной инициативности для различных сфер жизни общества к выявлению собственного, индивидуального смысла выдвижения смелых и прогрессивных идей на базе ценностной основы российской государственности и ее менталитета и к переносу освоенных социально значимых действий и ценностей (выражение собственной позиции в преломлении к социальной практике) на сферу рефлексии своего поведения, обогащения созидательного опыта самоорганизации на основе различных систем персонализации.

Выводы. Таким образом, анализ литературы и передового опыта позволил констатировать, что формирование социальной инициативности подростков с использованием возможностей воспитывающей среды общеобразовательной организации рассматривается нами как процесс: «расширения знаний обучающихся о социуме, социальных процессах и характере происходящих в обществе изменений; обогащения представлений о себе как субъекте общественных отношений, устремленном к инициированию и воплощению новых социально значимых идей; становления ценностно-смыслового отношения к окружающим людям, социуму и собственному месту в нем посредством включения в систему конструктивных разновозрастных отношений; обогащения опыта позитивной самореализации и социального самовыражения в социально признаваемой и социально одобряемой деятельности. В ходе экспериментальной апробации данного процесса установлено, что результатом исследовательской работы выступает высокий уровень социальной инициативности подростков как определенной личностной характеристики, отражающей готовность молодых людей к активным, самостоятельным позитивным действиям по конструированию новой социальной реальности на благо своего народа и государства, развития сильной и независимой России» [2, С. 68].

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Пути и средства повышения воспитательного потенциала учебного процесса / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – № 4. – С. 3-7
2. Белоклоков, С.В. Формирование социальной инициативности подростков в общеобразовательной организации / С.В. Белоклоков // Инновации в образовании. – 2022. – № 10. – С. 65-74
3. Дубовицкая, С.В. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности / С.В. Дубовицкая, И.Л. Беккер // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 631-638
4. Каргапольцева, Н.А. Педагогические аспекты гуманитарной трансформации социализирующей среды / Н.А. Каргапольцева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 66-71
5. Литвак, Р.А. Проблемы социализации и воспитания молодежи / Р.А. Литвак, Г.Я. Гревцева. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 161 с.
6. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – Москва, Нижний Новгород: Издательство Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
7. Нагайченко, Н.Н. Воспитывающая среда как фактор формирования социальной компетентности старшеклассника / Н.Н. Нагайченко // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 3. – С. 94-97
8. Пак, Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации / Л.Г. Пак. – Оренбург: Оренбургский институт экономики и культуры, 2013. – 312 с.
9. Тетерский, С.В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи: автореферат диссертации ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Тетерский Сергей Владимирович; Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2004. – 39 с.
10. Тихомирова, Е.И. Становление школьника-лидера в воспитывающей среде школы: монография / Е.И. Тихомирова. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2009. – 218 с.
11. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: избранные труды / Д.И. Фельдштейн: в 2 т. Т. 2. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 456 с.
12. Хворостянок, Н.А. Социальная инициатива студенческой молодежи как предмет психологического исследования / Н.А. Хворостянок. – Текст: электронный // Коллоквиум-журнал. – 2021. – № 27 (114). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/social-initiative-of-the-student-youth-as-a-subject-psychological-research> (дата обращения: 29.12.2023)
13. Хрипков, К.А. Социальная инициативность как условие осуществления коллективных практик / К.А. Хрипков. – Текст: электронный // Международный научный журнал «Синергия Наук». – URL: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhumala/2018/1/sociology/khripkov.pdf (дата обращения: 29.12.2023)
14. Шамянов, Р.М. Психология социальной активности молодежи: проблемы и риски / Р.М. Шамянов, М.В. Григорьева. – Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 2012. – 384 с.

УДК 37.017

аспирант Берёзкина Октябрина Игоревна

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

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация. В статье отражена значимость ценностно-смысловых основ профессиональной педагогической деятельности. Содержание статьи раскрывает терминологический анализ понятия «ценностные ориентации». В работе охарактеризованы компоненты ценностных ориентаций (ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-цели, ценности-средства). Представлена структура педагогической направленности личности. Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить взаимосвязь педагогической направленности и ценностных ориентаций личности. В ходе первого этапа эмпирического исследования были выявлены ценностные ориентации обучающихся профильных психолого-педагогических классов. Раскрывается содержание допрофессиональной педагогической подготовки. На втором этапе эмпирического исследования в период профессиональной подготовки были определены ценностные ориентации респондентов, поступивших в вуз и ставших студентами младших курсов педагогического вуза. В статье приведен результат сравнительного анализа полученных данных. Исследование позволило обосновать идею о преемственности ценностных ориентаций обучающихся на этапе их допрофессиональной и профессиональной подготовки.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, классы психолого-педагогической направленности, допрофессиональная педагогическая подготовка, профессиональная педагогическая подготовка.

Annotation. The article reflects the importance of the value-meaning foundations of professional pedagogical activity. The content of the article reveals the terminological analysis of the concept of «value orientations». The work describes the components of value orientations (values-norms, values-ideals, values-goals, values-means). The structure of the pedagogical orientation of the personality is presented. The analysis of psychological and pedagogical literature made it possible to establish the relationship between the pedagogical orientation and the value orientations of the person. During the first stage of empirical research, value orientations of students of specialized psychological and pedagogical classes were identified. The content of pre-professional pedagogical training is disclosed. At the second stage of empirical research during the professional training period, the value orientations of respondents who entered the university and became junior students of the pedagogical university were determined. The article gives the result of comparative analysis of the obtained data. The study made it possible to substantiate the idea of continuity of value orientations of students at the stage of their pre-professional and professional training.

Key words: values, value orientations, psychological and pedagogical classes, pre-professional pedagogical training, professional pedagogical training.

Работа выполнена в рамках государственного задания на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Формирование ценностных ориентаций будущих учителей в процессе профессиональной подготовки» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» №073-03-2023-018/7 от 09.11.2023 г.)

Введение. Качество подготовки квалифицированного учителя зависит не только от уровня усвоенных знаний и овладения им компетенциями, но и от системы его ценностных ориентаций, формирование которых начинается в период допрофессиональной подготовки в старшей школе и продолжается на протяжении всего обучения по программам высшего педагогического образования. Целью исследования является выявление преемственности ценностных ориентаций будущих педагогов при переходе от допрофессиональной к профессиональной подготовке.

Теоретической основой исследования являются положения, изложенные в трудах Ядова В.А. [5] о том, что в структуре ценностных ориентаций выделяются такие компоненты, как ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-цели, ценности-средства. Кроме того, мы опирались на выводы, сделанные в исследовании Дроботенко Ю.Б. [2], о том, что в педагогическом образовании примерами носителей ценностно-смысловых ориентиров выступают педагоги. Таким образом, транслируемая ими система ценностей перенимается обучающимися и развивается на протяжении всего непрерывного образования будущих педагогов. Практическая значимость заключается в разработке и апробации анкеты как исследовательского инструмента для выявления преемственности ценностных ориентаций обучающихся на этапах допрофессиональной и профессиональной подготовки.

Для определения содержания понятия «ценностные ориентации» и их взаимосвязи с педагогической направленностью в процессе работы над статьёй были использованы теоретические методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, синтез, обобщение. Для того, чтобы эмпирическим путем подтвердить или опровергнуть идею о наличии преемственности в формировании ценностных ориентаций будущих педагогов на этапах допрофессиональной и профессиональной подготовки применялись такие методы, как анкетирование, анализ продуктов творческой деятельности обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Одним из показателей результативности профориентационной работы со школьниками выступает формирование и развитие педагогической направленности личности. В понятие педагогической направленности вкладывается осознание значимости педагогической деятельности и интерес к процессу познания, который можно рассматривать как признак направленности на научно-исследовательскую и творческую деятельность в рамках процесса обучения. Среди основных компонентов педагогической направленности выделяют мотивационную составляющую, базирующуюся на склонности и интересе к профессии, ценностные ориентации и профессиональную позицию [4, С. 58].

Остановимся на ценностных ориентациях, которые выступают центральным звеном педагогической направленности будущего педагога и определяют её. В психолого-педагогической литературе понятие «ценностные ориентации» не имеет универсального определения и рассматривается исследователями как установка личности, ее качества, система устойчивых отношений, предпочтения или стремления, отражающие цели и идеалы, характеризующие потребности и интересы человека [1, С. 5]. В данной статье мы опираемся на исследования Ядова В. А. и под ценностными ориентациями понимаем «компонент более сложной, иерархически организованной структуры отношений личности к условиям ее существования и активности» [5, С. 10], представленный такими компонентами, как «ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-цели, ценности-средства» [5, С. 68]. Охарактеризуем каждый из компонентов.

Ценности-нормы представляют собой принципы и правила, которые складываются на основе исторических, культурных, религиозных, политических, социальных факторов и определяют взгляды, поступки и отношения, создавая

основу для морального и этического развития личности. Ценности-идеалы раскрываются через нравственные представления и образы, эталоны, желаемые результаты. Ценности-цели являются ориентиром, реализуются через различные направления деятельности человека и характеризуют то, к чему он стремится. Несмотря на индивидуальность каждой личности, существуют основные ценности-цели, к числу которых Ядов В. А. относит творчество, любовь, свободу, красоту, познание, мудрость, работу, друзей, семью, активную жизненную позицию, уверенность в себе, самостоятельность, здоровье, общественное признание, сохранение мира. Ценности-средства способствуют достижению ценностей-целей и включают в себя «образованность, жизнерадостность, чуткость, воспитанность, твердую волю, честность, широту взглядов, рационализм, высокие запросы, исполнительность, самоконтроль, ответственность, терпимость, аккуратность, смелость, эффективность в делах, непримиримость» [2, С. 21].

Ценностные ориентации выступают в качестве основы для принятия решений, поведения и оценки окружающего мира. Они формируются под влиянием различных факторов, таких как образование, культура, религия, социальная среда, личный опыт, отражают потребности и желания личности. Ценностные ориентации, предопределяющие направление образовательной траектории, построение карьеры, выбор специальности, а также саморазвитие и самореализацию в ней называются профессиональными. Обращаясь к педагогической профессии, Печерская А.А. понимает профессионально-ценностные ориентации как «систему профессиональной направленности личности учителя, которая является внутренним регулятором и показателем его профессионального развития» [3, С. 192]. Профессиональные ценности определяют внутренние мотивы будущего педагога. Сформированная система профессионально-ценностных ориентации старшкласников влияет на их осознанный выбор будущей профессии, обеспечивает поступление в педагогические вузы заинтересованных, замотивированных абитуриентов, которые демонстрируют высокие результаты в учебной и внеучебной студенческой деятельности, а затем и при осуществлении профессиональной деятельности в образовательных учреждениях.

Становление и развитие ценностных ориентаций будущих педагогов (учеников классов психолого-педагогической направленности и студентов педагогических вузов) осуществляется через содержание учебных дисциплин и освоение гуманитарного знания, вовлечение обучающихся в неформальные образовательные события педагогической направленности, обеспечение условий для реализации личностного потенциала в профессиональных пробах, создание педагогически насыщенной среды, в которую включены ученики и учителя, преподаватели и студенты, родители обучающихся, представители органов власти в сфере образования, социальные партнёры. В связи с различиями в социальной ситуации развития школьников и студентов, в их психологических и возрастных особенностях профессионально-ценностные ориентации данных категорий обучающихся не являются идентичными, но в них прослеживается преемственность при переходе от допрофессиональной к профессиональной подготовке.

Данное положение стало основой эмпирического исследования, при котором применялись такие методы как анкетирование и анализ продуктов творческой деятельности обучающихся. В исследовании приняли участие 30 студентов 1-3 курсов федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (ОмГПУ), которые обучаются по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и являются выпускниками классов психолого-педагогической направленности 2021, 2022, 2023 годов.

На первом этапе эмпирического исследования в период обучения в 11 классе психолого-педагогической направленности респондентам была предложена авторская анкета «Мои ценности», разработанная коллективом преподавателей кафедры педагогики ОмГПУ и включающая в себя перечень общечеловеческих и профессиональных ценностей-целей, ценностей-средств, ценностей-норм, ценностей-идеалов. Каждому учащемуся предлагалось ранжировать предложенный список по значимости для себя. Кроме того, на протяжении учебного года обучающиеся выполняли творческие работы (эссе, инфографики, проектные работы) на темы, связанные с образом будущего педагога; с траекторией их профессионального развития; а также писали мотивационное письмо выпускника психолого-педагогического класса – будущего студента педагогического вуза. В результате анкетирования и анализа продуктов творческой деятельности учащихся удалось установить их ценностные ориентации.

Так среди ценностей-норм наибольшую значимость для респондентов в школьном возрасте имели соблюдение личных границ и наличие справедливости в межличностных отношениях, а также активность в учебной и внеучебной деятельности. Ценности-идеалы в данном возрасте представлены сохранением собственной индивидуальности, бережным отношением к жизни и природе на Земле, богатством и материальным достатком. Ценности-цели отражаются в желании респондентов иметь хорошее здоровье, счастливую семью и любовь, крепкие дружеские отношения и возможность для саморазвития. Достижение вышеобозначенных ценностей возможно благодаря таким средствам, как качественное образование, честность, ответственность, исполнительность, свобода в поступках и действиях.

На втором этапе эмпирического исследования в сентябре 2023 года этой же группе респондентов – выпускникам психолого-педагогических классов, являющимся студентами ОмГПУ 1-3 курсов, была вновь предложена для прохождения анкета «Мои ценности». С целью определения ценностных ориентаций студентов также были проанализированы рефлексивные листы адаптационной практики студентов первого курса, учебно-исследовательские задания по педагогике и рефлексивные листы педагогической практики.

Исследование показало, что в качестве преобладающих ценностей-норм респонденты, будучи студентами, всё также отмечают соблюдение личных границ, справедливости, однако активность приобретает в их понимании другой характер и рассматривается как принятие и демонстрация активной общественной и профессиональной позиции. В процессе профессиональной подготовки среди ключевых ценностей-норм отмечается гуманистический характер взаимоотношений и уважение другого человека, что выступает спецификой педагогической деятельности. Неизменными ценностями-идеалами остаются сохранение собственной индивидуальности, сохранение жизни и природы на Земле, однако ценность богатства и материального достатка перестает быть преобладающей. У студентов появляются такие ценности-идеалы как престиж педагогической профессии и возможность приносить пользу обществу и государству, что обусловлено их погружением в педагогическую среду вуза, освоением профильных дисциплин «Педагогика», «Психология», прохождением учебных и производственных педагогических практик. Наиболее устойчивыми оказались ценности-цели, так как большая часть из них являются общечеловеческими: хорошее здоровье; любовь, семья, счастье; дружба. А такая ценность-цель, как саморазвитие (непрерывное физическое и духовное совершенствование) выступает ключевой в профессиональном становлении педагога на всех этапах его педагогического образования, так как стремление педагога непрерывно учиться, развивать своё педагогическое мастерство позволяет ему оставаться конкурентноспособным, демонстрировать собственным примером смыслы педагогической деятельности, повышать престиж педагогической профессии в обществе. Ценности-средства респондентов на школьном этапе обучения претерпели приращение в период их студенческого образования. Сегодня обучающиеся отмечают не в целом качественное образование, а именно качественное педагогическое образование. Отсюда появляется и новая ценность – познание, которая рассматривается как возможность расширения своего образования,

кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие. Неизменно лидирующими в списке ценностей-средств остались честность, ответственность, исполнительность, свобода как независимость в поступках и действиях.

Сравнительный анализ полученных результатов первого и второго этапов эмпирического исследования позволил определить преэссенциальность ценностных ориентаций будущих педагогов при переходе от допрофессиональной к профессиональной подготовке (Таблица 1).

Таблица 1

Преэссенциальность ценностных ориентаций будущих педагогов при переходе от допрофессиональной к профессиональной подготовке

Классификация Ядова В.А.	Ценности обучающихся
Ценности-нормы	– Справедливость. – Соблюдение личных границ по отношению к себе и другим. – Активная позиция (в учебной и внеучебной деятельности; общественная, профессиональная).
Ценности-идеалы	– Сохранение собственной индивидуальности. – Сохранение жизни и природы на Земле.
Ценности-цели	– Здоровье (психическое, физическое). – Любовь, счастливая семья. – Дружба, наличие верных друзей. – Саморазвитие (непрерывное физическое и духовное совершенствование).
Ценности-средства	– Качественное образование. – Свобода как независимость в поступках и действиях. – Честность, ответственность, исполнительность.

Выводы. В условиях быстроменяющегося мира, успешность и самореализация будущего педагога напрямую зависят от системы его ценностных ориентаций. Целенаправленная систематическая педагогическая подготовка будущих учителей обеспечивает формирование устойчивой системы ценностей. Преэссенциальность содержания, форм, направлений деятельности в допрофессиональной подготовке учеников классов психолого-педагогической направленности и на начальных курсах профессиональной подготовки в педагогическом вузе обеспечивают преэссенциальность ценностных ориентаций, которые служат основанием педагогической направленности личности и обеспечивают формирование у нее готовности к профессиональному самоопределению в области педагогического образования и педагогической деятельности.

Литература:

1. Аль-Янаи, Е.К. Сущность и генезис понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение» в педагогике / Е.К. Аль-Янаи // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 4. – С. 1-10. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44247841> (дата обращения: 15.11.2023)
2. Дроботенко, Ю.Б. ценностные основы профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза / Ю.Б. Дроботенко // Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества: Монография / Под общей редакцией Н.В. Чекалевой. – Омск: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет», 2022. – С. 18-28. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50001867> (дата обращения: 15.11.2023)
3. Печерская, А.А. Психологическое исследование профессиональных ценностей как регуляторов и показателей профессионального развития учителя / А.А. Печерская // Казанский педагогический журнал. – 2016. – №5. – С. 192-198. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-issledovanie-professionalnyh-tsennostey-kak-regulyatorov-i-pokazateley-professionalnogo-razvitiya-uchiteley> (дата обращения: 15.11.2023)
4. Родионов, Е.И. Разработка интегративной модели ориентации школьников на педагогическую профессию / Е.И. Родионов // Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Серия: Педагогика. Психология. – 2007. – № 42. – С. 56-58
5. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / В.А. Ядов, А.А. Семенов, В.В. Водзинская [и др.]. – М.: ООО «Центр социального прогнозирования и маркетинга», 2013. – 376 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37243350&selid=37243411> (дата обращения: 15.11.2023)

Педагогика

УДК 378.14

**кандидат психологических наук, доцент, доцент
кафедры психологии Бетанова Светлана Станиславовна**
Финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва);
**кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной
и педагогической психологии Колесник Наталья Тарасовна**
Государственный университет просвещения (г. Мытищи);
**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)

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Цифровая среда вуза обеспечивает гибкость образовательного процесса, обратную связь и оперативность получения информации, повышает наглядность учебного материала, предоставляет возможность непрерывно взаимодействовать с участниками обучения. Актуальность индивидуализации обучения в цифровой среде на современном этапе развития образования не вызывает сомнений. Учет индивидуальных особенностей и реализация личностных возможностей студентов является центральной задачей образования. В условиях индивидуализации каждый участник

образовательного процесса формирует умение учиться, что проявляется в способности студента самосовершенствовать свои знания путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Индивидуализация обучения в цифровой среде предполагает ориентацию на конкретного студента, возможность реализации индивидуальных запросов на освоение конкретного учебного материала, возможность получения знаний и навыков сверх установленных пределов познавательной нагрузки, реализацию принципов адаптивности и непрерывности. Индивидуализация обучения продолжает оставаться трендом современной системы образования, способствующим формированию уникальных способностей, профессиональных и личностных компетенций, необходимых для реализации будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: цифровизация, личностный потенциал, гибкость, цифровые платформы, взаимодействие, цифровое пространство.

Annotation. The digital environment of the university provides flexibility of the educational process, feedback and efficiency of obtaining information, increases the visibility of the educational material, provides an opportunity to continuously interact with the participants of the training. The relevance of individualization of learning in the digital environment at the present stage of education development is beyond doubt. Taking into account individual characteristics and the realization of students' personal capabilities is the central task of education. In the conditions of individualization, each participant in the educational process forms the ability to learn, which is manifested in the student's ability to improve his knowledge through conscious and active appropriation of new social experience. Individualization of learning in a digital environment involves orientation to a specific student, the possibility of implementing individual requests for the development of specific educational material, the possibility of obtaining knowledge and skills beyond the established limits of cognitive load, the implementation of the principles of adaptability and continuity. Individualization of learning continues to be a trend of the modern education system, contributing to the formation of unique abilities, professional and personal competencies necessary for the implementation of future professional activities.

Key words: digitalization, personal potential, flexibility, digital platforms, interaction, digital space.

Введение. Современной системе образования свойственна гибкость и адаптация к изменяющимся условиям в соответствии с общественными, технологическими и экономическими факторами. Изменения касаются и способов реализации обучения, моделей взаимодействия субъектов образовательного процесса, а также технического обеспечения [8]. Одним из трендов современной системы образования является цифровизация, имеющая ряд педагогических и технических особенностей. Благодаря цифровой среде вуза обеспечивается гибкость образовательного процесса, обратная связь и оперативность получения информации, повышается наглядность учебного материала, возможность непрерывно взаимодействовать с участниками обучения [6].

Получение вузовского образования связано с обеспечением многообразия, наличием у обучающихся права выбора способов предоставления учебного материала, изучаемых дисциплин, а также педагогических технологий. Многие направления изменяют содержание, формируемые компетенции и целевые показатели. Образовательные услуги предполагают разнообразие инструментов для реализации доступности и повышения качества образовательного процесса [2].

В соответствии с проектом «Будущее образования и навыков: Образование 2030» одним из важнейших навыков современных специалистов становится самостоятельность и понимание необходимости непрерывного обучения. Нередко субъекты обучения испытывают трудности в использовании знаний на практике, что определяет необходимость в самостоятельной подготовке. Данная причина является определяющей в контексте распространения специализированных сервисов, позволяющих реализовывать самостоятельную работу. Востребованностью пользуются цифровые платформы, различные онлайн-площадки для развития личностных и профессиональных компетенций студентов. В качестве фактора, влияющего на развитие самостоятельности и реализацию системы непрерывного образования, выступает индивидуализация обучения, позволяющая поддержать интересы и мотивацию студентов вуза [9].

Актуальность индивидуализации обучения в цифровой среде на современном этапе развития образования не вызывает сомнений. Учет индивидуальных особенностей и реализация личностных возможностей студентов является центральной задачей образования [3]. Благодаря индивидуализации обучения становится возможным создать условия для результативного обучения, адаптированного под потребности каждого студента. Реализация индивидуализации обучения предполагает сохранение и совершенствование личностных особенностей студента, его интеллектуального, творческого потенциала. В условиях индивидуализации каждый участник образовательного процесса формирует умение учиться, что проявляется в способности студента самосовершенствовать свои знания путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Изложение основного материала статьи. В научной среде достаточно широко освещены вопросы реализации индивидуализации обучения в цифровом пространстве вуза. Большинство исследователей считают данное направление трендом современного образования. Ф.У. Базаева отмечает, что цифровая эпоха определяет необходимость развития способностей по самоорганизации и индивидуализации обучения. Использование потенциала цифровой среды способствует гибкости и адаптации образовательного процесса. Автор подчеркивает, что индивидуализация обучения предполагает развитие самостоятельности обучающихся в рамках решения возникающих проблем, проявление ответственности и анализ полученных результатов [1].

По мнению Ю.В. Корчемкиной, Н.В. Увариной, индивидуализация направлена на повышения результативности обучения, как в контексте приобретения знаний, так и в части формирования личности обучающихся. Авторы выделяют приоритетность развития информационно-аналитических навыков для выпускников различных направлений. Благодаря цифровой образовательной среде формируются информационно-аналитические умения при условии реализации индивидуальных образовательных траекторий. Результаты эксперимента авторов позволяют прийти к выводу о том, что индивидуализация обучения является необходимым инструментом в вопросе формирования рассматриваемых умений в цифровом пространстве вуза [5].

М.С. Ковалевич рассматривает индивидуализацию обучения в контексте ее влияния на развитие личностных возможностей, профессиональное становление будущих специалистов. Автор убежден в том, что профессиональное становление может быть успешным при выполнении следующих условий. Во-первых, необходимо адаптировать учебные программы под запросы работодателей. Во-вторых, внедрять карьероразвивающие образовательные программы, направленные на обеспечение карьерного самоопределения. В-третьих, развивать мотивацию к достижениям, обеспечивать взаимодействие участников обучения, формировать организаторские способности. Возможные сложности следует рассматривать как стимул дальнейшего совершенствования и профессионального роста [4].

О.А. Петрухина подчеркивает, что для современной образовательной среды характерно расширение объема возможностей благодаря использованию разнообразия цифровых инструментов. Студенты становятся активными участниками систем тестирования, организации электронных портфолио, посещают библиотеки и музеи в онлайн-среде, осуществляют взаимодействие в мессенджерах. Выбор конкретных цифровых инструментов зависит от специфических

особенностей будущей профессиональной деятельности, развитых навыков и потребностей студентов. Индивидуализация обучения в данном случае осуществляется благодаря вариативности способов организации образовательного процесса [7].

Индивидуализация обучения в цифровой среде высшей школы определяет дальнейшую индивидуализацию развития личности, поддержку обучающихся в процессе самосовершенствования, создание условий для развития личностных возможностей. Реализация образовательного процесса с учетом принципов индивидуализации способствует закреплению взаимосвязи познавательных стратегий с другими структурами познавательного опыта. Индивидуализация обучения в цифровой среде вуза возможна благодаря действиям обучающихся при получении новых знаний и навыков, распространении их в пространстве и времени, управлении поведением остальных участников обучения.

С целью определения возможностей индивидуализации обучения в рамках развития личностного потенциала студентами было проведено исследование. Респондентами выступили 74 педагога, имеющие опыт работы в цифровой среде вуза более 5 лет и 112 выпускников высших учебных заведений. Вопросы анкетирования были направлены на всех участников образовательной деятельности. Это свидетельствует о том, что результаты исследования носят комплексный характер. Респондентам было предоставлено анкетирование на платформе Florm и включало в себя 3 блока вопросов.

Первый блок вопросов был направлен на определение потенциала цифровой среды в рамках реализации индивидуализации обучения. Результаты представлены на рисунке 1.

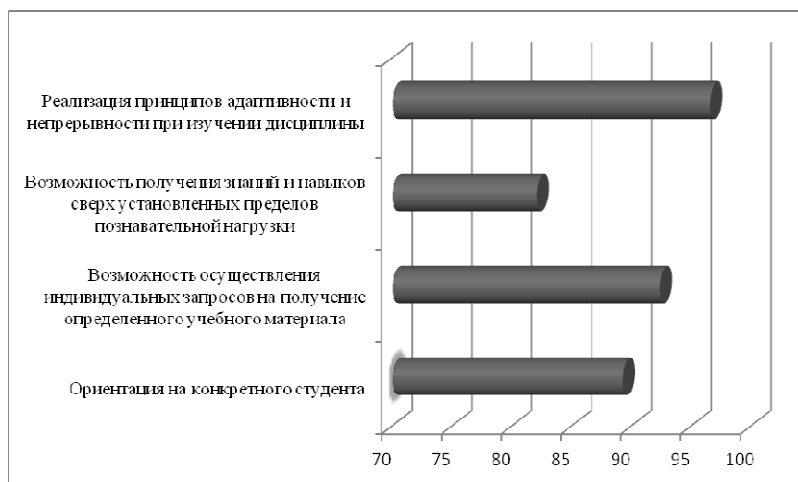


Рисунок 1. Результаты первого блока вопросов

Педагоги и выпускники в большинстве ответов отмечали реализацию принципов адаптивности и непрерывности при изучении дисциплин (96,7%). Респонденты осознают, что использование цифровых инструментов в процессе индивидуализации обучения способно адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности студентов. По мнению 92,5% участников анкетирования, цифровое пространство вуза позволяет осуществлять индивидуальные запросы студентов на изучение конкретного учебного материала. В рамках индивидуализации обучения студентам предоставляется выбор в вопросах изучения определенных тематических направлений. 89,4% респондентов выделяют ориентацию на конкретного студента. Педагоги имеют возможность благодаря цифровым инструментам выстраивать образовательный процесс с учетом индивидуальных возможностей каждого субъекта обучения. Также участники анкетирования считают важной особенностью индивидуализации обучения в цифровой среде возможность получения знаний и навыков сверх установленных пределов познавательной нагрузки (82,2%). Студенты сами принимают решение об освоении дополнительных учебных материалов.

Следующий блок вопросов был направлен на определение технологий, используемых в рамках индивидуализации обучения в цифровой среде вуза. Участники анкетирования систематизировали педагогические технологии, а возможности платформы Florm позволили составить итоговую классификацию. Она включает в себя:

- дистанционные технологии, адаптированные для реализации образовательного взаимодействия. Респонденты отмечали, что студентам целесообразно принимать участие в горизонтальном взаимодействии в процессе выполнения заданий. Это предоставляет широкие возможности для реализации выбора, что и является ключевым фактором индивидуализации. Например, Moodle, Яндекс.класс позволяют включать различные задания, проводить семинары, организовывать взаимное оценивание. Субъекты образовательной деятельности активно включаются в совместную работу с использованием Padlet – онлайн-доски или Migo – визуальной платформы для коллективной работы;

- облачные технологии;
- технологии виртуальной и дополненной реальности;
- виртуальные лаборатории;
- онлайн-музеи;
- сервисы для организации тестирования.

Респонденты уверены, что использование указанных технологий позволит раскрыть личностные особенности студентов, развить их творческий потенциал и сформировать умение учиться, выраженное в способности студента самосовершенствовать свои знания.

Третий блок вопросов заключался в составлении успешной практики индивидуализации обучения в цифровой среде. Респондентам было необходимо выделить 5 компонентов для организации индивидуализированного образовательного процесса. По мнению педагогов и выпускников высшей школы для результативной организации индивидуализации важно наличие следующих условий:

- использование дифференцированных заданий. Обучающимся целесообразно предлагать задания, построенные в соответствии с их личностными возможностями. Например, педагоги могут размещать дополнительные материалы для самостоятельной подготовки, предоставлять возможность выбирать конкретную тему курсового проекта или формат демонстрации итоговой работы;
- использование цифровых технологий, позволяющих студентам в собственном темпе изучать учебный материал;

- работа в мини-группах, что способствует более глубокому изучению темы, обмену мнениями и проведению дискуссий;
- проведение индивидуальных консультаций для решения возникающих трудностей в процессе обучения;
- самостоятельная работа является важным фактором при реализации индивидуализации обучения.

Данные условия способствуют достижению высоких результатов в рамках индивидуализации обучения, удовлетворении индивидуальных потребностей каждого студента и развитию их личностного потенциала.

Выводы. Индивидуализация обучения представляет собой процесс, в результате которого студент получает образование, соответствующее его потребностям и личностным возможностям. Благодаря индивидуализации обучения в цифровой среде студент повышает свой личностный потенциал.

Индивидуализация обучения в цифровой среде предполагает ориентацию на конкретного студента, возможность реализации индивидуальных запросов на освоение конкретного учебного материала, возможность получения знаний и навыков сверх установленных пределов познавательной нагрузки, реализацию принципов адаптивности и непрерывности.

Индивидуализация обучения продолжает оставаться трендом современной системы образования, способствующим формированию уникальных способностей, профессиональных и личностных компетенций, необходимых для реализации будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Базаева, Ф.У. Особенности цифровой образовательной среды вуза в контексте обучения будущих педагогов / Ф.У. Базаева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2023. – № 3. – С. 12-16
2. Булаева, М.Н. Возможности технологии дистанционного обучения в вузе / М.Н. Булаева, А.В. Гущин, И.Р. Воронина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4(33). – С. 48-51
3. 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
4. Ковалевич, М.С. Индивидуализация образовательного процесса как условие проектирования профессиональной карьеры будущих специалистов / М.С. Ковалевич // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 2(113). – С. 41-49
5. Корчемкина, Ю.В. Индивидуализация процесса формирования информационно-аналитических умений студентов в виртуальной образовательной среде вуза / Ю.В. Корчемкина, Н.В. Уварина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2022. – Т. 14, № 4(58). – С. 65-72
6. Маркова, С.М. Историко-педагогический аспект развития социального партнерства в профессиональном образовании / С.М. Маркова, А.М. Петровский // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 11-12. – С. 96-99
7. Петрухина, О.А. Возможности индивидуализации обучения студентов в образовательном процессе педагогического вуза / О.А. Петрухина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2019. – № 3(37). – С. 97-102
8. 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).
9. 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

Педагогика

УДК 378.147:378.661 (470.56)

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры

«Общественных наук и молодежной политики» Болотова Марина Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет»

Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург)

TED ФОРМАТ В ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность и своевременность нового курса «Основы российской государственности» в вузах, необходимость разработки его учебно-методического обеспечения с позиций прогностического подхода и воспитательного потенциала. Принцип историзма определяет содержательную часть курса. Активные методы обучения обеспечивают включение обучающихся в живой диалог о российских ценностях и значимости России как цивилизации и субъекта международной политики. Предлагаемый TED формат в преподавании данного курса способствует решению дидактических и воспитательных задач. Актуализация материала с помощью TED формата обеспечивает интересное изложение сложного материала доступным языком, связь с актуальными мировыми проблемами. Нивелируя минусы современного поколения, этот метод формирует у студентов системные знания и базовые категории цивилизационного подхода, умения выступать на аудитории, аргументированно высказывать свою точку зрения. Формируемые качества патриотизма и ответственности повышают уровень активности и инициативности студентов в социальной сфере (участие в общественной жизни университета, волонтерство).

Ключевые слова: курс «Основы российской государственности», полидисциплинарный характер курса, TED формат как метод обучения, префигурирующее общество, перекодировка традиционной нормативно-ценностной модели жизни, заповеди сообщений в TED формате, виды контентов в TED формате, социальная активность обучающихся, социальная инициативность.

Annotation. The article substantiates the relevance and timeliness of the new course “Fundamentals of Russian Statehood” in universities, the need to develop its methodological support from the standpoint of a predictive approach and educational potential. The principle of historicism determines the content of the course; active teaching methods ensure that students are included in a lively dialogue about Russian values and the significance of Russia as a civilization and a subject of international politics. The TED format in teaching this course helps to solve didactic and educational problems. Presentation of information by TED format provides an interesting presentation of complex material in accessible language, connection with current world problems. Leveling out the disadvantages of the modern generation, this method develops in students’ systemic knowledge and basic categories of the civilizational approach, the ability to speak in front of an audience, and to express their point of view with reason. The formed

qualities of patriotism and responsibility increase the level of activity and initiative of students in the social sphere (participation in the public life of the university, volunteering).

Key words: course "Fundamentals of Russian Statehood", multidisciplinary nature of the course, TED format as a teaching method, preferential society, recoding of the traditional normative and value model of life, commandments of messages in TED format, types of content in TED format, social activity of students, social initiative.

Введение. Современным российским обществом в новых реалиях востребована личность с развитым чувством гражданственности и ориентированная на ценности служения родине. Новая дисциплина «Основы российской государственности», которая включена в учебные планы вузов России по поручению Президента РФ В.В. Путина, предоставляет широкий идеологический простор для воспитания свободной социально инициативной личности и повышения патриотизма в молодежной среде [2, 3].

Данная дисциплина базируется на основополагающие закономерности развития общества и личности, разработанные в рамках таких наук, как история, психология, социология, экономика, политология и философия, что обеспечивает комплексный полидисциплинарный характер нового курса, что обеспечивает последовательность усвоения законов, принципов, концепций развития российской цивилизации и основ государственности как в исторической ретроспективе, так и с учетом современных вызовов [6].

Изложение основного материала статьи. Кафедра «Общественных наук и молодежной политики» ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ (далее ОрГМУ), реализующая новый курс «Основы российской государственности», адаптировала его под нужды и потребности конкретного направления подготовки в соответствии со спецификой Оренбургского региона и будущей профессией обучающихся, а именно врачей. Были учтены Методические рекомендации, предложенные Минобрнауки России. Преподаватели кафедры прошли очно-заочные курсы повышения квалификации по «Методике преподавания «Основ российской государственности» в г. Уфа и в методическое обеспечение дисциплины внесли собственные материалы, не выходя за рамки предложенной концепции предмета.

Целевая направленность дисциплины «Основы российской государственности» - воспитание молодого поколения на духовно-нравственных и культурных традициях народа, на познании самобытности исторического пути развития России, политической организации как фундамента российской государственности.

Для будущего врача, как для человека, готового посвятить себя служению людям, осознание взаимосвязи личного достоинства и успеха с общественным прогрессом и политической стабильностью своей Родины очень важно. Врач как профессионал и социально активная личность должен оказывать медицинскую помощь всем нуждающимся независимо от статуса, возраста, национальности и материального положения.

В этой связи, перед преподавателями встала важная дидактическая задача, как реализовать эту сложную воспитательную функцию, какие методы, приемы и формы следует применять на семинарских занятиях, в каком формате проводить лекции. Необходимо было из широкого диапазона методик выбрать интерактивные методы обучения, вовлекающие обучающихся в живой и интересный диалог по историческим и актуальным проблемам.

При этом цифровые образовательные платформы и цифровые инструменты приобретают значимую роль в преподавании учебных дисциплин, так как учитывают психологические особенности современного молодого поколения, поколения Z. Данное цифровое поколение формируется в префигуративном обществе, в котором авторитет старших подорван, в связи с тем, что они не могут передать ничего практически значимого и полезного, так как жизненные модели старшего поколения разительно отличаются от моделей молодежи [1]. В реальности дети и подростки лучше разбираются в техническом и материальном мире, но слабы в человеческих эмоциях и стратегиях поведения и общения. Это отражается на коммуникативном взаимодействии между молодежью и взрослыми, увеличивается дистанция между ними. Вот почему так важно стать взрослому, а не интернету, значимым и авторитетным [5].

Цифровая и виртуальная среда формирует у молодого поколения клиповое мышление [7], снижающее способность человека к длительному восприятию информации, установлению логических связей и закономерностей, к анализу и рефлексии.

Исследователями-психологами отмечается, что, проживая свою жизнь с гаджетом, у детей возникает дефицит внимания, а погружаясь в свой собственный, зачастую виртуальный мир, часто проявляется эгоцентризм, что в психологии определяется термином «интравертированный индивидуализм».

Педагогам следует учитывать и еще один социально-психологический тренд нового поколения – инфантилизацию, которая проявляется в том, что подростки в сложных ситуациях выбора ведут себя по-детски, они менее ответственны, менее исполнительны, но при этом будут ожидать от старших, например от преподавателей, только положительной оценки своим действиям.

Все вышеперечисленные характерные черты поколения Z часто ведут к утрате или перекодировке молодежью традиционной нормативно-ценностной модели жизни российского общества, к утрате духовных традиций народа, в том числе и семейных традиций [4].

В условиях виртуальной реальности размыты идеалы, цели, смыслы бытия, не формируются ключевые ценностные ориентиры, определяющие духовно-нравственный стержень человека.

Вышеизложенные положения подчеркивают актуальность и значимость воспитательной функции дисциплины «Основы российской государственности».

В данной статье акцент делается на методике преподавания с использованием современного TED формата (TED Talks), при этом доклады, сообщения и размышления студентов приобретают эмоциональность, технологизм и творчество одновременно, развивая коммуникативные навыки и социальную инициативность, чего так не хватает современной молодежи.

Отличия традиционных сообщений от сообщений в TED формате заключаются в следующем:

- манера подачи – живая, эмоциональная, творческая манера изложения доступным языком помогает с интересом погрузиться в серьезные темы, вопросы, проблемы («Просто о сложном»);
- тема изложения – актуальная, проблемная, затрагивающая интересы аудитории («Интересно о скучном»);
- диалог как основа обучения, все выступают активными слушателями («Разговор о серьезном»);
- критическое рассмотрение разных взглядов, аргументация и доказательность собственной точки зрения («Мысль о близком»).

Такой формат изложения и закрепления нового материала помогает студенту-первокурснику в доступной форме осмыслить сложную проблематику развития российской цивилизации, придать ей понятный и близкий смысл, установить созвисимые соотношения между собой и обществом, нацелить на активную гражданскую позицию и инициативность.

Для того, чтобы данная методика работала на семинарском занятии эффективно, студентов необходимо ознакомить и сделать это возможно также с помощью этого TED формата, например, первую лекцию по курсу «Что такое Россия?».

Рекомендуется использовать различные виды контентов, интегрируя их:

- информационный (инфографика, презентация, статистика, видео, книги и др.);
- развлекательный (цитаты, юмор, примеры и др.);
- вовлекающий (дидактические игры, мемо, викторины, кроссворды и др.);
- пользовательский или мотивирующий (диалог, вопросы, диспут, отзывы и др.).

Преподаватель в начале раскрывает актуальность темы, основную идею, используя различные педагогические приемы: собственные воспоминания, мысли ученых или политиков, казусные ситуации и т.п., привлекая внимание слушателей, ловя их на «крючок». Так на первой лекции можно использовать интерактивную карту России и привести захватывающие факты и цифры, показывающие мощь российской державы: природно-ресурсный потенциал России составляет свыше 20% мировых запасов; природные ресурсы, используемые экономикой России, составляют 95,7% национального богатства страны; в России насчитывается почти 200 народов и народностей – из них около 100 являются коренными, то есть народами, чья основная этническая территория находится в России и т.п.

Для рассмотрения и анализа подходов к рассмотрению понятия цивилизация можно провести ролевую игру с заранее подготовленными преподавателем карточками: выступают представители разных подходов Л. Морган, Г. Спенсер, Д. Бэлл, К. Маркс, Н.Я. Данилевский и др. Раскрываются поворотные моменты России через события и персоналии с помощью видео ряда, цитат великих людей, выдержек из книг. Главное не транслировать факты, известные студентам из школьной программы, а через совместную деятельность, диалог увидеть и осмыслить особенности современной политической организации российского общества, каузальную природу и специфику его актуальной трансформации, ценностное обеспечение традиционных институциональных решений и особую поливариантность взаимоотношений российского государства.

Итак, выступления как лектора, так и обучающихся могут осуществляться в TED формате. Но как студента научить говорить «просто», не боясь быть актером и оратором одновременно, быть интересным собеседником? Современные студенты зачастую боятся выступать и не умеют держаться перед аудиторией, не могут излагать свою мысль, избегают включаться в социальное взаимодействие, что затрудняет учебную деятельность и влечет падение уровня социальной инициативности молодежи.

Афоризм Марка Твена: «Требуется более трех недель, чтобы подготовить хорошую короткую речь экспромтом» подтверждает, что научиться выступать на аудиторию в TED формате – это сложная кропотливая работа, этому надо учиться. Логично преподавателю посвятить одно занятие (или консультацию, кураторский час) правилам успешного публичного выступления, заповедям TED формата, далее в рамках тренинга поупражняться в азах выступления и общения. Важно, чтобы выступающий следил за контентом (логикой и содержанием), наполняя повествование смыслом и полезностью информации, не забывая о жестах, скорости речи, интонации, постоянно обращаясь к слушателям и будучи готовым аргументировано ответить на вопросы.

В данной статье акцент делается именно на TED формате проведения лекционно-семинарских занятий, не отрицая педагогическую значимость и других активных методов обучения, таких как:

- групповые проекты (цель – анализ феномена героизма в отечественной культурно-исторической и литературной традициях);
- метод «идейная сеть» (цель – выстраивание структуры и конкретизации предпосылок и факторов формирования российской цивилизации);
- кейс-стади (цель – анализ допустимости норм морали и ценности гуманизма в современной политике);
- метод Дельфи (цель – создание прогностических моделей развития российского общества, прогнозирования алгоритмов преодоления Россией как государством-цивилизацией глобальных вызовов); открытые дискуссии (цель – определить особенности развития российской цивилизации (норманнская и антинорманнская теория, «Москва – третий Рим», западничество и славянофильство и др.); цель – выявить вклад отдельных регионов в развитие России как государства-цивилизации; цель – проанализировать влияние политической культуры на формирование ценностных основ существования российской цивилизации);
- студенческие дебаты (цель – анализ приоритетных ориентиров стратегического развития России);
- деловые игры (цель – выявить стратегии и алгоритмы преодоления внутренних вызовов для развития России, оценить их риски и возможные последствия);
- техники сценарного моделирования (цель – модели долгосрочного развития страны);
- «мозговой штурм» по теме «Величие государства определяется достоинством его граждан» и др.

Выводы. Слоганом занятий в TED формате становится «Идеи и ценности достойные распространения», связанные с осознанием молодежи принадлежности к российскому обществу, развитием чувства патриотизма и гражданской ответственности, формированием духовно-нравственного и культурного фундамента развитой и цельной личности, осознающей особенности исторического пути российского государства, сопряжение собственной социальной активности и успеха с общественным прогрессом и политической стабильностью своей Родины.

Результатом освоения учебной дисциплины выступают сформированные навыки самостоятельного критического мышления, аргументированного обсуждения; навыки осознанного выбора ценностных ориентиров и гражданской позиции, развитое чувство гражданской ответственности и патриотизма. Это качества социально активного человека, инициативного, уверенного в себе и стабильности государства, готового принимать новые вызовы и справляться с трудностями. Так как учебная дисциплина «Основы российской государственности» реализуется на первом курсе, то формируемые знания, умения и качества студентов проектируются на общественно-полезную деятельность в вузе, например, волонтерскую (волонтеры-медики).

Литература:

1. Белозерова, Л.А. Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа / Л.А. Белозерова, С.Д. Поляков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10, вып. 1 (37). – С. 23-32. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-kognitivnoy-sfery-detej-tsifrovogo-pokoleniya-opyt-analiza>
2. Гребенкина, А.А. Российская государственность как дидактическая единица учебно-методического комплекса «Основы российской государственности» / А.А. Гребенкина, С.К. Сергеев, О.В. Колесникова, О.Д. Романиков // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 1(69). – С. 22-31

3. Гуляев, А.А. Значимость новой дисциплины «Основы российской государственности» в вузах / А.А. Гуляев // ВЛАСТЬ. – 2023. – №5. – С. 100-102. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachimost-novoy-distipliny-osnovy-rossiyskoj-gosudarstvennosti-v-vuzah>
4. Данилов, А.Н. Поколение Z: раскол традиций или перекодировка культуры / А.Н. Данилов, Ж.М. Грищенко, Т.В. Щелкова // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. – 2017. – № 1. – С. 109-118. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/181894/1/109-118.pdf>
5. Лапидус, Л.В. Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-поколения / Л.В. Лапидус, А.О. Гостилович, Ш.А. Омарова // Государственное управление. – 2020. – № 83. – С. 273.
6. Мамычев, А.Ю. Основы российской государственности: теоретико-правовой анализ / А.Ю. Мамычев // Вестник ТГПИ. Специальный выпуск. Гуманитарные науки. – 2023. – № 2. – С. 110-124
7. Поляков, С.Д. «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов: опыт исследования / С.Д. Поляков // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 4. – С. 126-143. – DOI: 10.11621/vsp.2019.04.126

Педагогика

УДК 378

преподаватель Бортник Любовь Анатольевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

ОТНОШЕНИЕ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА ФСИН РОССИИ

Аннотация. К сотрудникам ФСИН России обществом предъявляются высокие нравственные, моральные и профессиональные требования. Профессиональные требования органично сливаются с нравственными требованиями, которым должны соответствовать все без исключения сотрудники уголовно-исполнительной системы. Для реализации этих принципов сотрудник уголовно-исполнительной системы должен обладать высоким уровнем гражданской активности. Одним из способов её формирования является участие в волонтерской (добровольческой) деятельности. С целью выяснения отношения к волонтерам и волонтерской деятельности был организован опрос среди обучающихся Вологодского института права и экономики ФСИН (курсанты психологического факультета и слушатели факультета повышения квалификации и дополнительного образования). Проанализированы основные причины, побуждающие к занятиям волонтерской деятельности курсантов ведомственного вуза и сотрудников органов уголовно-исполнительной системы. Сделан вывод о влиянии добровольческой деятельности на формирование гражданской активности сотрудников и курсантов.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, сотрудники органов уголовно-исполнительной системы, обучающиеся ведомственного вуза, гражданская активность.

Annotation. The company imposes high moral, moral and professional requirements on employees of the Federal Penitentiary Service of Russia. Professional requirements organically merge with moral requirements, which must be met by all employees of the penal enforcement system without exception. To implement these principles, an employee of the penal enforcement system must have a high level of civic engagement. One of the ways of its formation is participation in volunteer (volunteer) activities. In order to clarify the attitude to volunteers and volunteer activities, a survey was organized among students of the Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service (cadets of the Faculty of Psychology and students of the Faculty of Advanced Training and Additional Education). Also, the main reasons that encourage cadets of a departmental university and employees of the penitentiary system to engage in volunteer activities are analyzed. The conclusion is made about the influence of volunteer activity on the formation of civil activity of employees.

Key words: volunteer activity, employees of the penal enforcement system, students of a departmental university, civic activity.

Введение. К сотрудникам федеральной службы исполнения наказаний России обществом предъявляются высокие нравственные, моральные и профессиональные требования. Они обязаны соблюдать и обеспечивать законность, обладать высокими личностными и деловыми качествами. Служба в уголовно-исполнительной системе (далее – УИС) имеет ряд особенностей по сравнению с другими видами государственной службы. В частности, сотрудники УИС работают с лицами, совершившими преступления. И главной задачей является обеспечение необходимого режима жизни осужденных, соблюдение закона в этих условиях, проведение эффективной работы по перевоспитанию, возвращению осужденных к нормальной, законопослушной жизни [8].

Квалификационные требования, служебные обязанности, требования к служебному поведению сотрудника УИС сформулированы в федеральном законе от 19.07.2018 № 197-ФЗ «О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы"» (ред. от 05.12.2022) [9].

Профессиональные требования органично сливаются с нравственными требованиями, которым должны соответствовать все сотрудники УИС. Человеку, несущему службу в уголовно-исполнительной системе необходимо:

- проявлять устойчивость к профессиональной деформации, не перенимать образа жизни, представлений, мировоззрения своих подопечных;
- оставаться милосердным, не допускать озлобления, чувства мести по отношению к осужденным;
- обладать чувством меры, быть порядочным, искренним.

Проявление этих качеств послужит примером для лиц, находящихся в местах лишения свободы, станет залогом их действительного исправления [8].

Для реализации этих принципов сотрудник УИС должен обладать высоким уровнем гражданской активности. Гражданская активность выражается в осознанном, творческом отношении к общественно-политической и трудовой деятельности, способствует гармоничному развитию личности и ее полной самореализации [6].

Одним из способов формирования гражданской активности является участие в волонтерской (добровольческой) деятельности.

Изложение основного материала статьи. Проблемами гражданской активности личности и ее формированием занимались такие ученые, как Г.В.Ф. Гегель (попытка сформулировать понятие «гражданская активность»), М. Вебер, А. Грамши, Р. Даль, Э. Дюркгейм, К. Маркс, А. де Токвиль (изучение гражданской активности с точки зрения таких

показателей, как равноправие, самоорганизация, мобилизация сил и способностей), А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский (формирование гражданственности в аспекте общественной направленности личности), К.А. Абульханова-Славская, И.Д. Бех, В.З. Коган, Е.П. Поликанова, А.А. Смирнова, И.В. Цевелева (с точки зрения психологического подхода) и другие [3].

Гражданская активность – это действия индивидов, направленные на решение значимых общественных задач [11]. При этом, в зависимости от сформированности, гражданскую активность может быть представлена как многоуровневая структура:

- низкий уровень – гражданская активность не сформирована, наличие гражданских атрибутов является расплывчатым контуром, низкая готовность к осуществлению прав и обязанностей гражданина;
- средний уровень – гражданская активность и качества на этапе формирования, частичная готовность к осуществлению прав и обязанностей гражданина;
- высокий уровень – гражданские качества сформированы, активная гражданская позиция, высокая готовность к осуществлению прав и обязанностей гражданина [5].

Гражданская активность зависит от множества факторов, таких как состояние общества, непосредственное окружение, личностных качеств самого человека, рода его деятельности, уровня образования, возраста. Остановимся на некоторых из них, в частности на возрастных группах, уровне образования и особенностях профессии.

Люди, относящиеся к различным возрастным группам, неодинаково оценивают мотивы и возможности участия в жизни общества. Так молодые люди, которые сформировались в относительно спокойный период (года рождения 2000-2004) по большей части рассматривают гражданскую активность как средство самовыражения и самореализации. Молодое поколение склонно к нормативной трактовке гражданской активности в том плане, как она преподносится средствами массовой информации и образовательными учреждениями [10]. Более старшее поколение представляют гражданскую активность в институциональных и конвенциональных формах, адаптируясь к существующим социально-экономическим условиям [14]. Они испытывают меньше иллюзий в отношении гражданской активности. Значительно большей степени видят в ней либо возможность организации давления на власть, либо проявление политической борьбы.

Активные граждане составляют меньшинство общества. Любая активность является затратной, требует существенного количества энергии индивида. Поэтому людям необходима мощная мотивация для осуществления деятельности. Главный мотив социальных действий характеризуется представлениями о пользе (взрослые), самореализации (молодые).

Традиционно считается, что более высокий уровень образования имеет более высокий уровень активности. Образование и гражданское участие – это сложные социальные явления со сложными и динамичными связями. Люди постоянно взаимодействуют с государством, с общественными организациями и движениями, обсуждают политические новости с друзьями. Утверждение гражданских ценностей, закрепление соответствующих навыков, формирование идентичности, знание социальной реальности – все это происходит в процессе повседневного участия, а не в контексте экстремальных событий, выходящих за рамки правовых рамок [4].

Профессиональная деятельность сотрудника ФСИН России связана с большими нагрузками. Наиболее благоприятствуют их профессиональной деятельности в Федеральной службе исполнения наказаний России такие качества личности как высокая сензитивность и активность, работоспособность и коммуникабельность. Важными являются такие качества, как принятие решения и ответственности, проявление инициативы, готовность к риску и т.д. [13].

Сотрудником уголовно исполнительной системы может стать любой гражданин Российской Федерации, не моложе 18 лет, независимо от пола, расы, национальности, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, соответствующий квалификационным требованиям, способный по своим личным и деловым качествам, физической подготовке и состоянию здоровья исполнять служебные обязанности сотрудника [9]. Требования к образованию исходят из должностей, на занятие которых претендует гражданин. Так для должностей рядового и младшего начальствующего состава требуется образование не ниже среднего общего, для должностей среднего начальствующего состава – не ниже среднего профессионального, соответствующего направлению деятельности, для должностей старшего и высшего начальствующего состава – высшего образования, соответствующего направлению деятельности.

Следовательно, на службу в уголовно-исполнительную систему могут поступить граждане как с высшим образованием, так и не имеющие высшего образования. Кроме того, они могут обучаться как в ведомственных так и в гражданских высших учебных заведениях.

Люди, проходящие обучение в ведомственных вузах ФСИН России, кроме высшего профессионального образования, получают представления о специфике прохождения службы. С ними ведется серьезная педагогическая работа, направленная на формирование профессионально-важных качеств сотрудников. Предпосылкой реализации педагогики поддержки в ведомственном вузе является создание открытого воспитательного пространства, которое способствует формированию у будущего сотрудника УИС активного отношения к жизни и к избранной профессии, самостоятельного и ответственного выбора, а также реализации личной позиции в обществе и профессиональном сообществе [1]. У лиц, пришедших в уголовно-исполнительную систему из гражданских служб подобные качества сформированы либо стихийно (например, через семейное воспитание), либо не сформированы вообще.

Волонтерская деятельность является одним из механизмов формирования гражданской активности. Волонтерство не только способно позитивно влиять на личность в целом. Оно способно ослабить такие риски, как рост потребительских тенденций, распространение социальной пассивности, снижение трудовой этики, деградацию смысла труда, распространение алкоголизации [7]. То есть добровольческая деятельность, кроме всего прочего, может являться профилактикой профессионального выгорания сотрудников [12].

В Вологодском институте права и экономики ФСИН России производится обучение курсантов по основным образовательным программам, а также слушателей по программам дополнительного образования и переподготовки. С целью выяснения отношения к волонтерам и волонтерской деятельности был организован опрос среди обучающихся 1 курса, а также обучающихся на факультете профессионального обучения и дополнительного профессионального образования.

Особенности групп респондентов:

1. Курсанты 1 курса, большинство из них являются выпускниками школ. На данный момент с учреждениями УИС практически не сталкивались, ознакомительная, производственная и преддипломная практика будет проходить, начиная со 2 курса. Обследованные прошли курсанты, обучающиеся по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности, очная форма обучения, в количестве 31 человек.

2. Обучающиеся по программе профессиональной переподготовки «Организация социальной работы с осужденными в учреждениях УИС» являются сотрудниками различных учреждений уголовно-исполнительной системы, офицерами внутренней службы, работниками отделов воспитательной и социальной работы с личным составом и психологической

службы в своих учреждениях. То есть они непосредственно ведут работу воспитательного и психологического плана с осужденными. Это взрослые, сложившиеся люди, преданные профессии, хорошие специалисты своего дела. Люди данной категории имеют высшее образование и стаж работы в УИС не менее 5 лет. Обследованная группа составила 7 человек.

3. Обучающиеся по программе профессиональной переподготовки «Профессиональное обучение граждан, впервые принятых на службу в УИС на должности рядового состава и младшего начальствующего состава» недавно пришли на службу, имеют незначительный опыт работы в УИС, в большинстве своем занимают должности инспекторов и младших инспекторов. Респонденты данной категории, как правило не имеют высшего образования. Обследование прошли 36 обучающихся данной категории.

Мы выяснили отношение к волонтерской деятельности у данных групп обучающихся.

На данный момент в обществе сформирован положительный образ добровольца. Как правило, в сознании людей волонтер – это открытый, энергичный человек, готовый быстро и бескорыстно прийти на помощь. Поэтому не удивительно, что 97% опрошенных демонстрировали лояльное отношение к волонтерам и деятельности, которой они занимаются. При этом интересно, что имея перед глазами положительный образ далеко не все, относят себя к волонтерам и стремятся ими быть. Результаты можно видеть на рисунке 1.

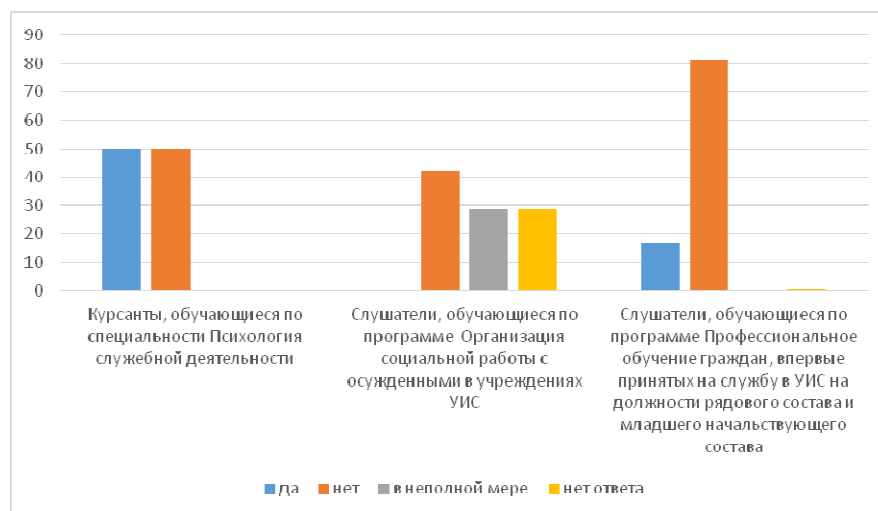


Рисунок 1. Самоидентификация себя как волонтера у различных категорий обучающихся ВИПЭ ФСИН России

Как соотносят себя с волонтерской деятельностью различные категории обучающихся?

Распределение курсантов произошло следующим образом – 50% считают себя волонтерами и 50% не относят себя к данной категории.

Как видим, обучающиеся первого курса однозначно отвечают на данный вопрос. Курсанты, которые считают себя волонтерами вне зависимости от того занимаются ли они волонтерской деятельностью на постоянной основе или участвуют в разовых акциях. У курсантов ВИПЭ ФСИН России есть широкое поле применения себя в данной деятельности. Можно выделить самые разные направления деятельности, реализуемых в институте – это работа с ветеранами, подготовка концертов и театральных постановок, сотрудничество с Вологодской региональной общественной организацией «Вологодское объединение поисковиков» и др. [2].

Курсанты, которые не относят себя к волонтерам, считают, что основной причиной, которая мешает им заниматься подобным видом деятельности это нехватка времени.

Активное участие курсантов в добровольческой деятельности объясняется еще и особенностями возрастной категории обучающихся. Обучение в вузе на очной форме обучения приходится у курсантов на период юношества. Для этого возраста характерна повышенная потребность в самореализации личности, а волонтерская деятельность способствует росту самосознания молодых людей.

Ряд курсантов начинали заниматься волонтерской деятельностью еще до поступления в вуз, так как эта деятельность позволяла получить бонусные баллы при поступлении. Не следует забывать и то, что привлечение к волонтерской деятельности подростков и школьников в последние годы является одним из ведущих направлений молодежной политики России [14].

Интересны результаты второй группы респондентов. Из числа слушателей, которые являются сотрудниками и руководителями отделов воспитательной работы, никто не считает себя волонтером.

29% считают, что относятся к волонтерам в неполной мере, так как не занимаются добровольческой деятельностью на постоянной основе, а лишь участвуют в разовых акциях, например, оказывают материальную поддержку мобилизованным; 49 % совершенно не относят себя к волонтерам; 29% не смогли дать ответ на этот вопрос.

То есть для взрослых, созревших людей самоидентификация себя в качестве волонтеров вызывает затруднения. Это говорит о более взвешенном и критичном подходе к определению себя и к той деятельности, которой они занимаются. Кроме того, люди данной возрастной категории уже самореализовались как в семейном, так и в профессиональном плане, поэтому являются достаточно инертными, ценят свое время и не хотят его тратить в ущерб удовлетворению других потребностей.

Третья группа респондентов, также как и первая не испытывают проблем с самоидентификацией. Они четко знают, относить или нет себя к волонтерам. Но в отличие от курсантов считают себя волонтерами лишь 17%. При этом они отмечают, что не занимаются волонтерской деятельностью на постоянной основе (распространенный ответ – иногда помогаю бедным и тем, кто оказался в трудной ситуации). 81,8% ответили «нет» (я не состоял в волонтерских организациях, в последнее время мало занимаюсь волонтерством, не занимаюсь, но часто жертвую детям, нуждающимся и др.). Как видим, данный ответ дают как лица, которые совершенно не занимается добровольчеством, так и те, кто участвует в разовых акциях. То есть люди имеют намерение вести добровольческую деятельность, но под разными предлогами этого не делают.

Следует обратить внимание на то, что сотрудники, проходящие обучение на факультете повышения квалификации, говорят о важности волонтерской деятельности на местах, и, сами, в силу объективных и субъективных причин, такой деятельностью в большинстве своем не занимаются.

Выводы. Волонтерская деятельность способствует формированию активной гражданской позиции личности. Исследование показало, что молодые люди в силу особенностей возраста, являются более активными гражданами. Так же они охотно занимаются волонтерской деятельностью.

Подготовка сотрудников УИС в вузах способствует развитию гражданской активности. Курсанты, используют занятие добровольчеством для того, чтоб реализовать себя в разных видах деятельности, снизить эмоциональную нагрузку, которую они испытывают, обучаясь в ведомственном вузе. Более того, на настоящий момент они не обременены семьями и поэтому через волонтерство они реализуют потребность нести ответственность за кого-то. Курсанты более знакомы с волонтерской деятельностью, чем другие обследованные категории, так как по федеральному законодательству добровольчество является одним из приоритетных направлений деятельности государства в работе с молодежью. Таким образом, мы можем считать, что курсанты обладают высоким уровнем гражданской активности.

Действующие сотрудники УИС (обучающиеся на факультете повышения квалификации и переподготовки ВИПЭ ФСИН России) демонстрируют средний или низкий уровень сформированности гражданской активности.

Возможность заниматься волонтерской деятельностью в годы получения основного высшего профессионального образования способствует формированию активной гражданской позиции сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Проблема низкого уровня гражданской активности сотрудников, не обучавшихся ранее в ведомственных вузах федеральной службы исполнения наказаний может решиться через воспитательную работу с сотрудниками и работниками учреждений, в том числе и через включение сотрудников уголовно-исполнительной системы в добровольческую деятельность.

Литература:

1. Бороздина, О.С. Воспитательная работа с курсантами ведомственного вуза ФСИН России: волонтерская деятельность / О.С. Бороздина // Социальная педагогика. – 2014. – №3. – С. 87-96
2. Бортник, Л.А. Направления волонтерской деятельности курсантов ВИПЭ ФСИН России / Л.А. Бортник // Уголовно-исполнительная система: педагогика, психология и право: материалы Всерос. науч.-практ. конф-ции, Томск 27-28 октября 2022 г. выпуск 10; Томский ИПКР ФСИН России. – Томск: ФКУ ДПО Томский ИПКР ФСИН России. – 2022. – С. 232-236
3. Васильева, С.Н. Теоретические предпосылки исследования проблемы формирования социальной активности молодежи / С.Н. Васильева, О.Н. Мазина // Молодой ученый. – 2015. – № 10 (90). – С. 1105-1108. – URL: <https://moluch.ru/archive/90/18707/> (дата обращения: 20.07.2023)
4. Горшков М.К. Образование как фактор и ресурс гражданского участия и демократического развития общества / М.К. Горшков, И.Н. Трофимова // СНИСП. – 2016. – №1 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-faktor-i-resurs-grazhdanskogo-uchastiya-i-demokraticeskogo-razvitiya-obschestva> (дата обращения: 06.07.2023)
5. Зауторова, Э.В. Гражданственность как междисциплинарная категория и интегративная характеристика личности / Э.В. Зауторова, И.А. Макеева // Пенитенциарная наука. – 2016. – №3 (35). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanstvennost-kak-mezhdistsiplinarnaya-kategoriya-i-integrativnaya-harakteristika-lichnosti> (дата обращения: 06.07.2023)
6. Зыков, М.А. Формирование гражданской активности молодежи путем волонтерской деятельности / М.А. Зыков // Научные исследования и разработки студентов : материалы II международной студенческой научно-практической конференции (Чебоксары 01.12.2016) редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». – 2016. – С. 96-98
7. Методические рекомендации по направлению деятельности «Гражданская активность» / Т.Н. Арсеньева, Х.Г. Загладина, А.В. Коршунов, В.Е. Меньшиков. – Москва. – 2016. – URL: <https://metodich.ru/metodicheskie-rekomendacii-po-napravleniyu-deyatelenosti-grajd/index.html> (дата обращения: 27.09.2023)
8. Миронова, О.М. Требования, предъявляемые к сотрудникам уголовно-исполнительной системы в современных условиях / О.М. Миронова // Проблемы экономики и юридической практики. – 2011. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trebovaniya-predvyavlyayemye-k-sotrudnikam-ugolovno-ispolnitelnoy-sistemy-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 05.07.2023)
9. О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы: фед. закон от 19.07.2018 № 197-ФЗ: ред. от 05.12.2022 // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 10.10.2023)
10. Парма, Р.В. Гражданская активность поколений в современном российском обществе / Р.В. Парма // Вестник Института социологии. – 2022. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskaya-aktivnost-pokoleniy-v-sovremenno-rossiyskom-obschestve> (дата обращения: 06.07.2023)
11. Парма, Р.В. Общественный активизм российских граждан в офлайн- и онлайн-пространствах / Р.В. Парма // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2021. – № 6. – С. 145-170. – DOI: 10.14515/monitoring.2021.6.2042
12. Ракитская, О.Н. Представления о волонтерской деятельности и социально-психологических качествах волонтеров на разных этапах профессионального обучения психологов / О.Н. Ракитская // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. – 2021. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-volontyorskoy-deyatelenosti-i-sotsialno-psihologicheskikh-kachestvah-volontyorov-na-raznyh-etapah-professionalnogo> (дата обращения: 06.07.2023)
13. Сперанская, А.В. К вопросу об определении перечня профессионально важных качеств у сотрудников по конвоированию / А.В. Сперанская // Пенитенциарная наука. – 2014 – № 1 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredeltnii-percnuya-proffessijnalno-vaznykh-kachestv-u-sotrudnikov-upravktnia-po-konvoirovaniyu> (дата обращения 26.09.2023)
14. Трофимова, И.Н. Поколенческий фактор гражданской активности в российском обществе / И.Н. Трофимова // Социологическая наука и социальная практика. – 2015. – № 2(10). – С. 5-17

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Корнусова Валерия Максимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

МОТИВАЦИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СОТРУДНИКОВ ВУЗА

Аннотация. В статье мотивация рассматривается как функция управления и процесс побуждения педагогических сотрудников к достижению высоких результатов деятельности. Мотивация формируется на протяжении всей жизни человека и является непрерывным процессом. Ключевым аспектом в формировании мотивации является потребность. В статье проведен анализ термина мотивации отечественных и зарубежных исследователей. Определено, что теории мотивации подразделяют на содержательные и процессуальные. Процессуальные теории мотивации, в отличие от содержательных теорий, рассматривают потребности лишь как один из элементов поведенческого процесса, наряду с индивидуальными особенностями. В статье также проведен анализ факторов формирования мотивации. Мотивация является важнейшей функцией управления, посредством которой руководитель влияет на педагогический коллектив и обеспечивает решение задач повышения эффективности труда. Также проведен анализ принципов использования мотивационных инструментов в образовательных организациях для педагогических сотрудников.

Ключевые слова: мотивация, педагогический коллектив, мотивационные инструменты, профессиональное обучение.

Annotation. The article considers motivation as a management function and the process of encouraging teaching staff to achieve high performance results. Motivation is formed throughout a person's life and is a continuous process. The key aspect in the formation of motivation is the need. The article analyzes the term motivation of domestic and foreign researchers. Theories of motivation are divided into substantive and procedural. Procedural theories of motivation, unlike substantive theories, consider needs only as one of the elements of the behavioral process, along with individual characteristics, role expectations, abilities. The article also analyzes the factors of motivation formation. Motivation is the most important function of management, through which the head influences the teaching staff and ensures the solution of tasks to improve labor efficiency. The analysis of the principles of using motivational tools in educational organizations for teaching staff is also carried out.

Key words: motivation, teaching staff, motivational tools, professional education.

Введение. Мотивация является одной из функций управления и представляет собой процесс побуждения педагогических сотрудников к достижению более высоких результатов деятельности. Рассмотрим подробнее сущность понятие «мотивация». Формирование мотивации представляет собой непрерывный процесс, сопровождающий человека на протяжении всей жизни. Поэтому, мотивация часто становилась объектом изучения исследователями. Рассмотрим понятие «мотив» и «мотивация» подробнее.

В зарубежной психологии, изучением мотивации занимались Ж. Ньютенн, А. Маслоу [2]. Данные авторы связывали возникновение мотива с потребностью личности. Х. Мюррей определил, что влияние на мотивацию оказывают ряд побудителей, основными из которых являются четыре вида потребностей (в достижении, в доминировании, в самостоятельности и в близких эмоциональных отношениях). Указанные потребности относятся к разряду социальных.

М. Аргайл включает в структуру мотивации также и несоциальные потребности (например, биологические). А. Маслоу разделил потребности по уровням (низшего и высшего уровня). В основе разработанного им потребностного треугольника лежат физиологические потребности. Следующий уровень составляют социальные потребности (например, в дружбе, взаимопонимании, занятии определенного общественного положения). Верхнюю часть треугольника составляют когнитивные потребности (в частности, потребность в саморазвитии). Таким образом, мотивация формируется, исходя из потребностей человека.

В отечественной психологии изучение мотивации связано с именами А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.Г. Асеева [4]. В.Г. Асеев отмечает, что мотивация имеет более сложную структуру и не сводится лишь к стремлению удовлетворить те или иные потребности. Он указывает на то, что мотивация складывается из текущих установок и стремлений, а также области идеального, дающей человеку перспективу. Э.А. Непомнящая определяет понятие «мотивация» как систему мотивов, среди которых выделяется ведущий мотив. Л.С. Выготский рассматривает мотивацию как переживание удовлетворения потребностей.

Изучив определения понятия «мотивация», данные зарубежными и отечественными исследователями, мы пришли к выводу о том, что она рассматривается как более широкое понятие. Мотивация представляет собой систему движущих сил поведения. Мотивация формируется посредством необходимости реализации потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов.

Изложение основного материала статьи. Содержательные теории мотивации, объединяет то, что все они рассматривают мотивы поведения людей через содержание их потребностей. В отличие от содержательных теорий, процессуальные теории мотивации (теория справедливости, теория ожиданий, теория постановки целей), рассматривают потребности лишь как один из элементов поведенческого процесса, наряду с индивидуальными особенностями, ролевыми ожиданиями, способностями. Рассмотрим подробнее процессуальные теории мотивации, которые наиболее точно подходят к специфике деятельности педагогических работников.

Одна из теорий указанной группы (теория справедливости), разработана Д. Адамсом. Данный исследователь, в рамках разработанной им теории, исследует то, как люди направляют и организуют свои усилия для достижения конкретных целей. Данная теория принимает такое явление, как субъективное отношение полученного вознаграждения к затраченным усилиям, а дальше – сравнение своих достижений с достижениями сотрудников, выполняющих аналогичную работу. В работе исследуются сотрудники организаций, которые также могут быть заменены педагогическими сотрудниками, что в данном случае является равноценными понятиями. В случае если педагогический работник каким-то образом выясняет, что вознаграждение коллеги за те же труды было выше его, может возникнуть дисбаланс, который приводит к психологическому напряжению. В таком случае, для повышения результативности труда, следует устранить появившийся дисбаланс для повышения мотивации к труду.

В ходе сравнения педагогический работник может прийти к выводу о том, что оплата его труда является справедливой, ему не доплачивают, или, наоборот, переплачивают. Со стороны руководителей могут быть предприняты следующие действия для того, чтобы педагогические работники воспринимали систему управления как справедливую:

- лучше информировать работников о том, как рассчитывается размер поощрений (премий, бонусов, надбавок и т.п.);
- выявлять все возможные виды несправедливости;
- постоянно контролировать сравнения, которые для работников являются наиболее существенными (уровень оплаты на рынке труда для данной должности, данной отрасли и т.п.).

Педагогический работник может восстановить имеющийся дисбаланс, путем изменения уровня энергозатрат на работу, пытаясь изменить уровень полученной «мотивации» [1]. Можно сказать, что те сотрудники, которым не доплачивают за выполненную работу, работают менее активно или пытаются добиться повышения вознаграждения через администрацию или профсоюзы.

Таким образом, сущность теории справедливости заключается в психологической установке о том, что восприятие педагогическим работником получаемого вознаграждения как несправедливого, у него будет снижаться мотивация к работе.

Вопросы мотивации как социально-психологического феномена, также изучались рядом отечественных исследователей. В настоящее время выделяются два основных направления исследования характера и сущности мотивации.

В рамках первого направления (В.Д. Шадриков, Л.Д. Столяренко), мотивация рассматривается как совокупность факторов или мотивов. На уровень мотивации оказывают влияние потребности и цели личности, уровень притязаний, условия деятельности, мировоззрение.

В рамках второго направления (Л.Ю. Лебекина, Е.П. Ильин), мотивация рассматривается как динамический процесс, выступающий как средство, или механизм реализации имеющихся мотивов [7]. Мотив, при этом, первичен, а мотивация, по отношению к нему, вторична. Указанными отечественными учеными сущность трудовой мотивации. Так, на уровень мотивации к трудовой деятельности оказывают влияние следующие факторы:

- потребностно-мотивационная сфера личности (интересы, стремления, ценностные ориентации, установки педагогических сотрудников);
- способности и другие личностные характеристики педагогических сотрудников;
- условия деятельности (уровень заработной платы и иные бонусы, наличие комфортных условий для работы, характер решаемых, профессиональных задач).

Мотивация является важнейшей функцией управления. Посредством мотивации руководитель влияет на персонал и обеспечивает решение задач повышения эффективности труда. О.С. Виханский указывает, что мотивация может быть как материальной (в виде премий, бонусов) и нематериальной (в виде поощрений, наград, благодарностей). Если первый вид требует финансовых затрат, то при втором типе мотивации – затраты минимальны [6].

Н.И. Корзенко, А.С. Хорева также предлагают классификацию методов стимулирования, которые делятся на три группы методов мотивации педагогических сотрудников. Сущность методов материального стимулирования заключается в формировании у работников мотивов к повышению результатов труда, посредством использования в качестве инструментов мотивации разного рода надбавок к заработной плате, премирования, иных бонусов, стоимость которых, может быть определена в денежной форме (например, участие педагогических работников в научной деятельности за дополнительные надбавки к заработной плате).

Использование косвенно-материального стимулирования предполагает применение для мотивации педагогических сотрудников бонусов в не денежной форме. Они могут выражаться в награждении ценными подарками, предоставлении путевок и иных форм вознаграждения сотрудников.

Третья группа методов стимулирования педагогического коллектива, предполагает акцент на формировании мотивации у работников посредством использования психологических и моральных стимулов.

В процессе мотивации педагогических сотрудников может использоваться как один вид стимулирования, так и их сочетание. Выбор методов стимулирования зависит от множества факторов. Н.И. Корзенко, А.С. Хорева относят к ним [3]:

- финансово-экономическую ситуацию, сложившуюся в образовательной организации;
- особенности кадровой политики, осуществляемой в образовательной организации;
- имеющийся уровень мотивации у педагогических сотрудников.

Рассматривая виды мотивации, следует упомянуть типологическую концепцию мотивации В.И. Герчикова [5]. Указанный автор придерживается, что мотивировать сотрудников можно путем воздействия на неудовлетворенные потребности. Типологическая модель В.И. Герчикова представляет собой график, отражающих пересечение двух осей – мотивации и трудового поведения.

В.И. Герчиков различает четыре вида мотивации. Различается мотивация достижения и избегания, которые откладываются на графике соответственно влево и право. Мотивация к достижению выражается в стремлении обладать набором благ, выступающих в качестве вознаграждения за труд. В свою очередь мотивация избегания означает, что основная задача педагогического сотрудника – это избегание любого рода санкций.

Таким образом, у отдельных педагогических сотрудников в различных пропорциях присутствуют и доминируют достижительная и избегательная мотивация. В.И. Герчиковым разделяются также такие виды трудового поведения человека, как:

- активное и конструктивное, направленное на эффективное достижение организационных целей;
- пассивное и деструктивное, задачей которого становится снижение собственных затрат, а в худшем случае – намеренный срыв как собственной работы, так и работы других сотрудников.

Таким образом, в настоящее время, учеными разработан ряд классификаций видов мотивации. Следует отметить, что несмотря на отличия рассмотренных классификаций, наблюдается разделение видов мотивации на две основные группы:

- методы материального стимулирования;
- методы нематериального стимулирования.

Остальные методы мотивации представляют собой разновидности указанных основных двух групп.

Выводы. В настоящее время исследователями разработан ряд классификаций видов мотивации педагогических работников. Рассмотрев их, можно сделать вывод о том, что в настоящее время учеными не выработано единой классификации видов мотивации. Существуют различные классификации, в основе которых, лежат принципы использования мотивационных инструментов (на материальной или нематериальной основе). Среди них выделяется типологическая модель В.И. Герчикова, в рамках которой, виды мотивации классифицируются по принципу отношения педагогических сотрудников к выполняемой работе. Модель мотивации, разработанная В.И. Герчиковым, может быть взята за основу при выстраивании процесса стимулирования педагогических сотрудников в образовательной организации. В соответствии с наличием у сотрудников того или иного типа мотивации, возможно использовать методы материального и нематериального стимулирования, исходя из имеющихся у них потребностей.

Литература:

1. Андрейчикова, К.И. Нематериальная мотивация как фактор достижения эффективной деятельности педагогических сотрудников дошкольной образовательной организации / К.И. Андрейчикова // Инновационная экономика: информация, аналитика, прогнозы. – 2016. – №1. – С. 19-20
2. Данилова, Е.Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды / Е.Е. Данилова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1 (38). – С. 8.
3. Жданова, Н.Е. Взаимосвязь мотивации педагогической деятельности и коммуникативной компетентности / Н.Е. Жданова // ЕГИ. – 2023. – №45 (1). – С. 400-405
4. Лебедева, Т.Н. Формирование цифровой культуры педагога средствами массовых открытых онлайн-курсов / Т.Н. Лебедева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 7.
5. Зейналов, Г.Г. Проблемы социально-психологической мотивации инновационной деятельности сотрудников педагогического вуза (на примере МордГПИ) / Г.Г. Зейналов, Л.В. Стародубцева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – №11. – С. 13-15
6. Морозова, О.И. Формирование эффективной системы мотивации и развития педагогических работников на основе управляемых профессиональных траекторий / О.И. Морозова, С.А. Никитин, Д.Н. Торгачёв // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – №3 (92). – С. 263-268
7. Шавалиева, Э.Ф. Мотивация педагогического коллектива в системе управления образовательной организацией / Э.Ф. Шавалиева // Вестник науки. – 2021. – №1 (34). – С. 58-63

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

магистрант Сидоров Андрей Николаевич

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

магистрант Ключкова Мария Павловна

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию современных инновационных технологий обучения студентов системы среднего профессионального образования. Выделяются разноуровневые подходы к рассмотрению инновационных технологий обучения. Подчеркивается, что инновационные технологии становятся значимым средством достижения поставленных целей и задач образования, предполагая создание качественно новых условий образовательной практики. Ключевые преимущества инновационных технологий – активный деятельностный характер субъектов образования, ориентированность на самообразование, междисциплинарный характер, превалирование практического опыта, творчества, над рутинными задачами. Как итог, данные преимущества обеспечивают расширение потенциала традиционного образования, создание условий эффективного и результирующего обучения.

Ключевые слова: инновационные технологии, педагогические технологии, инновации в образовании, вызовы перед системой профессионального образования, СПО.

Annotation. The article is devoted to the study of modern innovative technologies for teaching students of the secondary vocational education system. There are broad and narrow approaches to considering innovative teaching technologies. It is emphasized that innovative technologies are becoming a significant means of achieving the goals and objectives of education, suggesting the creation of qualitatively new conditions for educational practice. The key advantages of innovative technologies are the active nature of educational subjects, focus on self-education, interdisciplinary nature, the prevalence of practical experience and creativity over routine tasks. As a result, these advantages ensure the expansion of the potential of traditional education and the creation of conditions for effective and productive learning.

Key words: innovative technologies, pedagogical technologies, innovations in education, challenges to the vocational education system, secondary vocational education.

Введение. Стремление к росту качества образования является актуальной задачей, реализация которой неразрывно связана с учетом динамики изменений внешних средовых условий. Фокусируясь на системе среднего профессионального образования, отметим, что она призвана обеспечить рынок труда компетентными и востребованными специалистами, выполняя при этом важнейшие государственные задачи. Перед системой среднего профессионального образования разворачиваются вызовы по актуализации направлений и профилей подготовки с учетом динамичных изменений рынка труда, с формированием такого содержания учебных дисциплин, при котором формируемые компетенции будут востребованы в будущем. Немаловажную роль в этой структуре приобретают инновационные технологии обучения, которые становятся прикладным средством формирования востребованных на рынке труда гибких навыков, креативных компетенций, развитого мышления и стремлений к самообразованию у будущих специалистов. Ценность инновационных технологий обучения определена тем, что инновационные технологии переводят субъектов образования в активный характер деятельности, с превалированием личностной активности, фокусом на творческий характер деятельности, а не исполнение типовых задач. Учитывая актуальные трансформации и проникновение искусственного интеллекта в экономику, инновационный вектор образовательной практики становится одним из немногочисленных сценариев функционирования системы профессионального образования.

Цель исследования – охарактеризовать современные аспекты применения инновационных технологий обучения студентов в системе среднего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Технологизация образования является актуальным трендом современности, сущность которого раскрывается в структуре популяризации инновационных подходов к организации обучения, при их

противопоставлении традиционным. Причем, постепенно, инновационные технологии становятся все более привычной составляющей образования, определяя значительный рост качества обучения.

Сущность инновационных технологий сводится к тому, что инновационные технологии становятся средством формирования профессиональных компетенций, ввиду соответствия практическому опыту и инновациям, предполагая применение инноваций в образовании [3]. Причем взгляды на инновационные технологии, как на феномен педагогической науки, имеют в современных педагогических исследованиях двойственную сущность. С одной стороны, инновационные технологии отождествляются с педагогическими технологиями обучения, что определяет разносторонность подходов к применению инновационных технологий в образовании и их значительное влияние на потенциал обучения и воспитания. Так, например, в качестве инновационных технологий рассматриваются проектное обучение, личностно-ориентированное обучение, кейс-стади, технологии развития критического мышления, перевернутое обучение и многие другие [7].

С другой стороны, часто в научных исследованиях инновационные технологии раскрываются сугубо с позиции цифровых и информационных технологий, прикладных инструментов цифровизации образования, что отражает более узкий подход к определению инновационных технологий. В случае второго, узкого, подхода, инновационные технологии рассматриваются как инновации в обучении, сопряженные с цифровыми ресурсами, индивидуализацией, технологиями виртуальной и дополненной реальности [9]. Подобный подход основан на применении компьютеров, цифровых ресурсов, электронных систем обучения, специальных платформ для обучения, что соотносится с современными трендами в образовании, направленными на обеспечение его доступности и повышенного качества.

Примечательным является то, что инновационные педагогические технологии, как более широкий подход к определению инновационных технологий, также включают в себя составляющие узкого подхода, при рассмотрении феномена инновационных технологий. В рамках инновационных педагогических технологий выделяются технологии дистанционного обучения, информационно-коммуникационные технологии, технологии дополненной и виртуальной реальности и многие другие. В связи с этим, видим перспективным ориентацию именно на отождествление с инновационными педагогическими технологиями, что позволяет рассматривать широкий пласт педагогических инноваций и их влияние на образовательную практику, без привязки к конкретным аспектам цифровизации образования.

Фокусируясь на системе профессионального образования, отметим, что перед ней сегодня разворачивается ряд актуальных вызовов, неразрывно связанных с подготовкой компетентных и востребованных на рынке труда специалистов:

Во-первых, высокая динамика изменений рынка труда с формированием спроса на новые кадры, обусловленная динамичностью социально-экономических систем, которая становится первым вызовом, первично затрагивающим систему профессионального образования. Рынок труда под влиянием новых технологий постоянно трансформируется – возникают новые профессии, а спрос на некоторые другие сокращается, что определяет необходимость пересмотра содержания программ обучения и конкретных подходов к организации образования.

Во-вторых, постоянная трансформация видов деятельности и навыков, которым должен владеть специалист, что является следствием первого вызова, поскольку отражает влияние даже на те профессии, спрос на который остается высоким. Ввиду высокой скорости обновления содержания трудовых функций специалиста, требуется сформировать такие условия подготовки, при которых специалист будет способен ускоренно овладевать новыми видами деятельности и демонстрировать готовность проявлять креативность в трудовой деятельности, принимать нестандартные решения.

В-третьих, превалирование самообразования, теоретизация обучения при необходимости формирования прикладных умений и навыков, формирование междисциплинарного образования. В связи с этим вызовом, сегодня все четче прослеживается фокус на максимальный охват теории и практики нескольких направлений деятельности, определяется взаимосвязь между различными учебными дисциплинами и направлениями деятельности, что приводит к ориентированности на междисциплинарность и требует совершенствования подходов к обучению таким образом, чтобы конкретная технология обеспечивала равнозначное освоение нескольких связанных между собой дисциплин, с формированием необходимых профессиональных компетенций и мировоззрения специалиста (профессиональной позиции).

В-четвертых, постоянный рост массивов информации и высокая динамика обновления знаний, связанные с непрерывной генерацией новых знаний, проведением научных исследований и высокой скоростью обмена данными между различными институтами, сообществами и конкретными людьми. Перечисленное выступило в качестве факторов, определяющих необходимость преодоления противоречий в подготовке специалистов, когда требуется изучить не только основы, но и актуальные практики. В связи с этим приоритет отдается самообразованию и сопровождению обучающегося, что находит свое отражение в актуальных практиках обучения, сказывается на выборе конкретных педагогических технологий [6].

В-пятых, высокая стоимость практического обучения, обусловленная тем, что практическое обучение в профессиональном образовании становится все более дорогостоящим, а обновление технологий не позволяет реализовывать актуальное практическое обучение на базе организаций профессионального образования, ввиду высокой финансовой нагрузки. В связи с данной проблемой актуальность приобретают задачи сетевого взаимодействия между образовательными организациями и производственными системами, для формирования профессиональных компетенций.

Отметим, что формирование профессиональных компетенций требует овладение опытом осуществления деятельности, помимо традиционной триады знаний, умений и навыков. Как итог, компетенция становится результатом образования и отражает готовность приступить к выполнению конкретных трудовых задач. Однако, под влиянием выделенных и многих других вызовов, формирование актуальных профессиональных компетенций приобретает более сложный характер.

Инновационные технологии призваны минимизировать риски, связанные с перечисленными вызовами, определяя в качестве первичной ценности формирование гибких умений и навыков, стремлений к самообразованию, обеспечение развития функциональной грамотности, как ключевой составляющей готовности человека к функционированию в динамичном мире. Как итог, инновационные технологии способствуют приведению специалиста в состояние готовности к новым вызовам, с формированием навыков самостоятельного преодоления возникающих трудностей [2].

Ценность инновационных технологий в таком случае основана на активной роли обучающегося в образовательном процессе. Студент становится субъектом обучения и вносит весомый вклад в собственное образование, совместно с педагогом выстраивает точки интереса и формирует направления профессионального роста, задает потенциал подготовки индивидуализированного образовательного маршрута, который будет соответствовать личным интересам, ценностям, запросам и, одновременно с этим, станет удовлетворять требованиям рынка труда в будущем.

Инновационные технологии способствуют реализации опережающего обучения, а некоторые из технологий, ввиду своей гибкости и универсальности, могут быть использованы в различных сценариях обучения, подкрепляя теоретическое обучение практическими навыками и ценностями.

Преимуществами инновационных технологий в этом ключе становятся: интерактивный и гибкий характер применения, связанный с включением интерактивных, предполагающих активность, компонентов в образовательные процессы. Материал, изучаемый с применением инновационных технологий, приобретает различные формы представления, не имеет

четкого сценария освоения, как итог, обеспечивая адаптацию под индивидуальные потребности субъектов образования, увеличивая эффективность [4].

Не менее значимым преимуществом становится и активный деятельностный характер при применении современных технологий обучения. Деятельность становится ценностью инновационного образования и предполагает отработку умений таким образом, чтобы они исполнялись наиболее эффективно. Для таких задач высокое значение приобретают проектные технологии обучения, технологии кейс-стади, а также проблемное обучение, способствующие переводу содержания образования в «испытательный» характер, что означает освоение материала через личные трудности и интерес. Например, проблемное обучение подразумевает наличие определенной образовательной проблемы, в процессе решения которой обучающиеся используют уже имеющиеся у них знания [5]. Наряду с этим они приобретают новый опыт и пополняют свою базу знаний. Спектр знаний и навыков, используемых в проблемном обучении, достаточно разнообразен. Использование проблемного обучения позволяет студентам улучшить свои навыки групповой работы, а также навыки общения. Студенты учатся лучше ориентироваться во времени и действовать более решительно. Кроме того, эта технология учит студентов использовать знания из жизненного опыта, учиться самостоятельно, а также приобретать новый опыт.

Более того, многие инновационные педагогические технологии способствуют формированию креативности, творческих навыков, которые также становятся все более востребованными в современном образовании. Применение инновационных технологий предполагает занятие активной мыслительной позиции, выработку новых знаний, работу с информацией, а также поиск путей решения сложившихся обстоятельств [1]. Важную роль здесь приобретает технология развития критического мышления. Критическое мышление требует включения множества точек зрения и принятия того, что не существует единой объективной истины. Оно развивается со временем и никогда не бывает полным. Речь идет о признании своей субъективности и позиции каждого преподавателя и обучающегося, четком изложении предположений и задании сложных вопросов. Развитие критического мышления – прикладной процесс обучения, который развивается на практике. Критическое мышление требует сочетания таких навыков, как умение делать выводы, анализировать и оценивать, а также непредубежденности, самоэффективности и любознательности.

Так, в современных учебных заведениях наибольшее внимание уделяется навыкам самообразования и самообучения, формированию критического мышления, развитию любознательности и творческого подхода к выполнению заданий. Особое внимание уделяется развитию предпринимательских способностей, способности генерировать новые идеи и воплощать их в проекты, работать в команде, навыкам разрешения конфликтов. Развитие способности разрешать разногласия, достижение соглашения, учитывающего все голоса в группе, и забота о других, являются основополагающими при работе в сообществе или совместной реальной рабочей среде [8]. Более того, совместная рабочая среда способствует развитию командной работы, созданию сообщества и лидерских навыков, которые являются ключевыми в создании среды позитивной взаимозависимости, что является дополнительным преимуществом при работе в команде. Ценность таких результатов обусловлена тем, что они позволяют личности лучше ориентироваться в изменяющихся условиях, адаптироваться к технологиям, понимать информационные потоки, находить свое место и роль в совместной работе.

Выводы. Таким образом, по результатам исследования современных аспектов применения инновационных технологий обучения студентов в системе среднего профессионального образования, отметим, что инновационные технологии становятся значимым средством достижения поставленных целей и задач образования, предполагая создание качественно новых условий образовательной практики. Ключевые преимущества инновационных технологий – активный деятельностный характер субъектов образования, ориентированность на самообразование, междисциплинарный характер, превалирование практического опыта, творчества, над рутинными задачами. Анализ показывает, что применение инновационных технологий обучения способствует ускорению образовательных процессов и включению инноваций в образование таким образом, чтобы обучение в системе среднего профессионального образования соответствовало актуальным вызовам современности.

Литература:

1. Астафурова, Т.Н. Интенсификация обучения иностранному языку в вузе средствами инновационных технологий / Т.Н. Астафурова, А.В. Щеколдина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 10(163). – С. 34-40
2. Бледных, О.И. Теоретические и методологические основы инновационных технологий в обучении / О.И. Бледных // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 3, № 7. – С. 32-34
3. Быстрова, Н.В. Роль инновационных технологий при формировании ключевых профессиональных компетенций у студентов вуза / Н.В. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-3. – С. 51-53
4. Быстрова, Н.В. Интерактивные формы обучения в современном вузе / Н.В. Быстрова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2021. – № 2 (52). – С. 146-151
5. Быстрова, Н.В. Интерактивные методы обучения в экономической подготовке студентов вуза / Н.В. Быстрова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 2 (36). – С. 14-19
6. Лабзина, П.Г. Тьюторское сопровождение как педагогическое условие реализации проектной деятельности студентов вуза / П.Г. Лабзина // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 3(40). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-4
7. Лысак, О.Г. Роль инновационных технологий в процессе обучения математическим дисциплинам в формировании профессиональных компетенций / О.Г. Лысак // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2019. – № 1(82). – С. 292-294
8. Мусхаджиева, Т.А. Природа и сущность межличностных отношений между субъектами педагогической деятельности / Т.А. Мусхаджиева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №4 (41). – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-4-4
9. Тарановская, М.М. Инновационные технологии обучения в высшей школе / М.М. Тарановская, Т.В. Шушара // Наука и образование: новое время. – 2018. – № 6(29). – С. 938-946

УДК 378.14

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);

старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии Миляева Алла Константиновна

Государственный университет просвещения (г. Мытищи);

доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и методики обучения Ковалев Денис Валерьевич

Государственный университет просвещения (г. Мытищи)

ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИЕ НА ЭЛЕКТРОННОМ КУРСЕ

Аннотация. Цифровые возможности онлайн-пространства являются мощным механизмом в рамках вовлечения студентов в обучение на электронном курсе. Благодаря им обеспечивается высокий уровень мотивации студентов, а также возможность получения обратной связи, непрерывного взаимодействия между всеми участниками обучения. Цифровые инструменты позволяют не только подробно ознакомиться с учебным контентом, но и погрузиться в профессиональную среду. Нами был разработан курс повышения квалификации «Стратегии вовлечения студентов в онлайн-обучение» для преподавателей высшей школы. В нем используются современные эффективные инструменты, обеспечивающие способность педагогов самостоятельно разрабатывать авторские сценарии электронных курсов, а также подготавливать вовлекающий контент, который не только замотивирует студентов, но и удержит их внимание в течение всего обучения. Изучение инструментов, включенных в курс повышения квалификации, предлагает преподавателям широкий спектр возможностей для вовлечения студентов в онлайн-обучение. Использование данных инструментов совместно с современными образовательными подходами обеспечивает создание интерактивной образовательной среды, повышающей мотивацию и успеваемость студентов.

Ключевые слова: цифровые инструменты, поколение Z, онлайн-пространство, мотивация, вовлекающий контент.

Annotation. The digital capabilities of the online space are a powerful mechanism for involving students in e-learning. Thanks to them, a high level of motivation of students is ensured, as well as the opportunity to receive feedback, continuous interaction between all participants in the training. Digital tools allow you not only to get acquainted with the educational content in detail, but also to immerse yourself in a professional environment. We have developed a refresher course "Strategies for involving students in online learning" for higher school teachers. It uses modern effective tools that ensure the ability of teachers to independently develop author's scenarios for e-courses, as well as prepare engaging content that will not only motivate students, but also keep their attention throughout their studies. Learning the tools included in the advanced training course offers teachers a wide range of opportunities to engage students in online learning. The use of these tools in conjunction with modern educational approaches ensures the creation of an interactive educational environment that increases students' motivation and academic performance.

Key words: digital tools, Generation Z, online space, motivation, engaging content.

Введение. Для современного образовательного пространства характерно использование широкого спектра цифровых технологий. Без них практически невозможно представить обучение поколения Z, поскольку цифровые инструменты значительно расширяют возможности как педагогов, так и студентов [5]. Одной из волнующих задач современной системы образования является сохранение интереса к обучению. Несмотря на развитие технологий, использование инновационных стратегий, разнообразных подходов, вопрос о вовлечении студентов в обучение на электронном курсе остается актуальным [4].

Существует множество цифровых инструментов, которые можно адаптировать под конкретные группы обучающихся и целью вовлечения их в процесс обучения. Учитывая потребности студентов, ориентируя образовательный процесс на интересы участников электронного курса, педагоги с большей вероятностью могут понять их мышление и спроектировать обучение с точки зрения интереса [6]. При разработке электронных курсов важно использовать разнообразные инструменты, поскольку односторонние способы обучения вряд ли приведут к высоким результатам.

Цифровые возможности онлайн-пространства являются мощным механизмом в рамках вовлечения студентов в обучение на электронном курсе [7]. Благодаря им обеспечивается высокий уровень мотивации студентов, а также возможность получения обратной связи, непрерывного взаимодействия между всеми участниками обучения. Цифровые инструменты позволяют не только подробно ознакомиться с учебным контентом, но и погрузиться в профессиональную среду [1].

Высоким потенциалом обладает использование в рамках электронного курса различных видов образовательного контента. Особенно важно внедрять интерактивные элементы, которые способствуют реализации взаимодействия между участниками обучения. Вместо пассивного слушателя студенты принимают позицию активного субъекта образовательного процесса [9].

Изложение основного материала статьи. В научной среде выдвигаются различные подходы в рамках вовлечения студентов в обучение в онлайн-пространстве. Исследователи описывают различный опыт использования технологии вовлечения в целях активизации обучающихся в обучении. И.М. Витковская, Т.А. Соловьева отмечают, что одним из способов вовлечения обучающихся в познавательную деятельность является реализация студенческих проектов. Подготовка проектов способствует включению обучающихся в профессиональную среду, а также некоторые социальные проекты. Еще большим потенциалом обладает участие в подготовке проектов на региональном и российском уровне. Студенты в таком случае становятся активными участниками подобных мероприятий, формируют необходимые компетенции и с интересом включаются в дальнейшие проекты [2].

А.Д. Гемранова утверждает, что вовлеченность обучающихся в процесс обучения должна обладать определенным смыслом и соответствовать возможностям студентов. В данном направлении важно уделять внимание возрастным и психологическим особенностям участников образовательного процесса. С точки зрения автора, цифровые технологии, игровой подход и искусство способствуют повышению уровня вовлеченности студентов. Преподавателям важно относиться к студентам как к равноправным участникам обучения, уважать их мнение. Увеличить вовлеченность студентов в обучение возможно при условии создания образовательной организацией условий, при которых студент может самостоятельно делать выбор. Созданию таких условий предшествует проведение консультаций, возможности для самовыражения студентов, учет предложений обучающихся как по поводу повседневных задач, так и более сложных изменений в рамках образовательной организации. Возможность самостоятельно решать вопросы по поводу выбора видов педагогической деятельности,

используемых подходов и технологий обучения, вуз подготавливает полноценную самостоятельную личность, заинтересованную в собственном развитии. А.Д. Гемранова подчеркивает, что в современном образовательном пространстве важно содействовать привлечению студентов к обсуждениям, направленным на улучшение вузовской жизни [3].

С.В. Яскевич в качестве эффективного инструмента для вовлечения студентов в обучение выделяет проведение лекций в форме вебинара. На таких занятиях важно оповестить студентов, что оценка осуществляется в отношении их продуктивной активности. Данное правило будет действовать в том случае, когда вебинары содержат большое количество интерактивных элементов, что требует от студентов постоянной включенности в процесс обучения. Автор составил определенный перечень правил для реализации успешного вебинара. В первую очередь он предлагает до начала вебинара выдавать студентам задание, которое необходимо выполнить и загрузить в специально подготовленную таблицу. В начале вебинара всеми студентами разбираются наиболее типичные ошибки при выполнении вышеуказанного задания. После этого студенты самостоятельно выделяют свои решения тремя цветами. В случае верного решения – зеленым, в случае необходимой корректировки – синим, неверное решение – красным. На протяжении всего занятия педагог наблюдает за активной деятельностью студентов. Ко всем решениям в таблице преподаватель оставляет комментарии. В конце вебинара педагог выставляет баллы за проделанную работу с учетом оценки активной деятельности студентов [10].

Становится очевидной востребованность обучения педагогов эффективным методам вовлечения студентов в обучение на электронном курсе. В успешных электронных курсах вовлеченность обеспечивается благодаря предоставлению студентам возможности взаимодействия с учебным материалом. Одним из распространенных заблуждений при создании онлайн-курса является убеждение педагогов о том, что достаточно включить в интерфейс студента несколько кнопок, способствующих его активизации [8]. Однако истинный смысл вовлеченности состоит в том, чтобы студенты были способны в будущем применять полученные знания в профессиональной и повседневной жизни.

Нами был разработан курс повышения квалификации для преподавателей высшей школы «Стратегии вовлечения студентов в онлайн-обучение». Курс рассчитан на 36 часов. В нем используются современные эффективные инструменты, обеспечивающие способность педагогов самостоятельно разрабатывать авторские сценарии электронных курсов, а также подготавливать вовлекающий контент, который не только замотивирует студентов, но и удержит их внимание в течение всего обучения. Занятия осуществляются в синхронном и асинхронном формате, что позволяет изучать контент в удобное время. Всего предполагается изучение 3 модулей. Каждый модуль курса включает в себя освоение технологий вовлечения и подробный разбор алгоритма их применения при создании электронного курса. После прохождения курса повышения квалификации у участников остается чат обратной связи, где они могут делиться новыми идеями и собственным опытом.

В рамках изучения первого модуля слушателям предлагается изучить терминологию, разобраться с различиями в понятиях вовлеченность, вовлечение, мотивация. Педагоги высшей школы изучают психические особенности поколения Z. Особое внимание уделяется созданию креативных названий для электронного курса, способствующих повышению заинтересованности студентов.

Второй модуль направлен на изучение инструментов, способствующих вовлечению студентов в обучение на электронном курсе. Все инструменты были разделены на различные группы.

В первую очередь слушателям предлагается изучить инструменты активного обучения, в состав которых входят дискуссионные формы взаимодействия, виртуальные лаборатории и интерактивные тестовые задания. Дискуссии позволяют студентам становиться активными участниками образовательного процесса. Виртуальные лаборатории направлены на моделирование профессиональных ситуаций, способствующее более глубокому освоению материала. Интерактивные задания обеспечивают обратную связь между участниками образовательного процесса, а также способствуют выстраиванию образовательного маршрута в соответствии с индивидуальными особенностями студентов.

Вторую группу составляют инструменты совместной работы. Среди них платформы для виртуального общения. Функции данных платформ позволяют использовать совместный доступ к экрану, организовывать проектную деятельность, получать соответствующую обратную связь.

Далее слушателям предлагается изучить мультимедийные инструменты, к которым относятся видеолекции, подкасты и технологии виртуальной и дополненной реальности. Видеолекции позволяют создавать визуально привлекательный контент, повышающий понимание студентов. Подкасты представляют собой новый способ подачи информации, однако в молодежной среде является довольно распространенным. Технологии виртуальной и дополненной реальности погружают студентов в виртуальное пространство, предоставляя возможности для экспериментального обучения.

Следующая группа – инструменты геймификации. Игровые платформы предполагают внедрение элементов соревнования, что повышает уровень мотивации обучающихся. Они испытывают интерес в процессе открытия достижений и получения соответствующего вознаграждения. Также могут использоваться геймифицированные оценки. Студенты активно включаются в прохождение интерактивных тестов, выполняют задания и получают за это баллы.

Завершается модуль изучением адаптивных инструментов обучения. Интеллектуальные обучающие системы (ITS) обеспечивают реализацию индивидуальных образовательных маршрутов. Выстраивание собственных стратегий обучения, учитывая личностные особенности обучающихся, повышает их вовлеченность и освоение образовательного контента.

Третий модуль курса повышения квалификации включает в себя проведение онлайн-встреч. Первая встреча направлена на проектирование сценария электронного курса, комбинирование различных инструментов для вовлечения студентов в обучение. В ходе онлайн-конференции разрабатываются конкретные варианты подачи информации с использованием совокупности цифровых инструментов. Вторая встреча включает в себя проведение практикума, содержание которого включает в себя выбор концепции занятия, составление портрета студента и подбор заданий для конкретной аудитории.

В результате прохождения курса повышения квалификации, каждый слушатель получает неограниченный доступ к контенту курса, а также удостоверение о повышении квалификации.

Выводы. Разработанный курс направлен на развитие навыков проектирования вовлекающих сценариев электронного курса, умений создавать вовлекающий контент с учетом личностных особенностей студентов. Существует большое количество инструментов, способствующих вовлечению обучающихся в обучение на электронном ресурсе. Основная цель этих инструментов состоит в развитии навыков мышления и обеспечения глубокого понимания материала. Изучение инструментов, включенных в курс повышения квалификации, предлагает преподавателям широкий спектр возможностей для вовлечения студентов в онлайн-обучение. Использование данных инструментов совместно с современными образовательными подходами обеспечивает создание интерактивной образовательной среды, повышающей мотивацию и успеваемость студентов.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Возможности технологии дистанционного обучения в вузе / М.Н. Булаева, А.В. Гущин, И.Р. Воронина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4(33). – С. 48-51

2. Витковская, И.М. Вовлечение студентов в учебно-профессиональную деятельность на основе проектно-ориентированного обучения / И.М. Витковская, Т.А. Соловьева // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2021. – Т. 12, № 1. – С. 168-174
3. Гемранова, А.Д. Инновационные стратегии обучения в вузе как способ вовлечения студентов в образовательный процесс / А.Д. Гемранова // Симбирский научный вестник. – 2021. – Т. 44, № 2. – С. 18-24
4. 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
5. К вопросу об эмоциональной вовлеченности студентов в дистанционное обучение / О.Г. Евграфова, Г.Т. Гильфанова, Д.А. Салимзанова, И.Р. Хузин // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 1(130). – С. 81-84
6. Микушин, Ф.В. Проблемы вовлечения студентов в процесс обучения в современном мире / Ф.В. Микушин // Экономические, правовые, социально-политические и психологические проблемы развития современного общества: Материалы II межвузовской научно-практической конференции научно-педагогических работников, аспирантов, практических работников, Ростов-на-Дону, 26 февраля 2016 года. – Ростов-на-Дону: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2016. – С. 29-34
7. Петрова, Н.В. Проблема вовлечения студентов в учебный процесс в условиях гибридного обучения / Н.В. Петрова, О.М. Толстых // Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития: Материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 19 апреля 2023 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2023. – С. 103-105
8. Ханнанова, С.А. Повышение качества обучения студентов экономического профиля путем раннего вовлечения их в профессиональную деятельность / С.А. Ханнанова // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. – 2023. – № 1(93). – С. 131-142
9. Эльшайт, Н.Д. Инструменты для вовлечения студентов в виртуальную образовательную деятельность с использованием современных образовательных подходов / Н.Д. Эльшайт, К.М. Усынина // Развитие современной науки и технологий в условиях трансформационных процессов: Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции, Москва, 28 июля 2023 года. – Санкт-Петербург: Печатный цех, 2023. – С. 135-139
10. Яскевич, С.В. Из опыта использования технологии вовлечения в целях активизации роли студента в обучении / С.В. Яскевич // Актуальные проблемы бизнес-образования: Сборник статей по материалам XVIII Международной научно-практической конференции, Минск, 25-26 апреля 2019 года / Редколлегия: П.И. Бригадин [и др.]. – Минск: Институт бизнеса Белорусского государственного университета, 2019. – С. 285-288

Педагогика

УДК 378.14

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);

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

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

кандидат химических наук, доцент Тростин Василий Львович

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (г.Нижний Новгород);
Институт пищевых технологий и дизайна (г.Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. Выбор профессии является довольно сложным процессом, в котором необходимо совместить интересы и потребности трудовой сферы и склонности подростков. Наиболее сложной является профессиональная ориентация лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Особенности развития, связанные с различными заболеваниями, не позволяют применять в деятельности по профессиональной ориентации студентов привычные психолого-педагогические подходы. В рамках профориентационной работы со студентами-инвалидами важно учитывать специфические особенности их развития, физические ограничения и возможные риски, поскольку это оказывает непосредственное влияние на процесс профессионального самоопределения. Текущая социальная ситуация определяет необходимость трансформации профориентационной деятельности студентов с инвалидностью. Важным элементом реализации профессиональной ориентации становится использование цифровых технологий. Наиболее перспективной и востребованной является использование модели «Виртуальная реальность», предполагающая использование цифрового пространства для проведения профориентационных мероприятий. Также целесообразно использовать модель «Автоматизация профориентации», включающая в себя использование онлайн-сервисов и отдельных цифровых площадок для взаимодействия студентов в рамках отдельных событий.

Ключевые слова: онлайн-сервисы, профориентационная деятельность, виртуальная реальность, социальные сети, цифровое пространство.

Annotation. Choosing a profession is a rather complex process in which it is necessary to combine the interests and needs of the labor sphere and the inclinations of adolescents. The most difficult is the professional orientation of persons with disabilities and disabilities. The peculiarities of development associated with various diseases do not allow us to apply the usual psychological and pedagogical approaches in the activities of professional orientation of students. Within the framework of career guidance work with students with disabilities, it is important to take into account the specific features of their development, physical limitations and possible risks, since this has a direct impact on the process of professional self-determination. The current social situation determines the need to transform the career guidance activities of students with disabilities. An important element of the implementation of professional orientation is the use of digital technologies. The most promising and in demand is the use of the "Virtual Reality" model, which involves the use of digital space for career guidance activities. It is also advisable to use the "Automation of Career Guidance" model, which includes the use of online services and separate digital platforms for students to interact within the framework of individual events.

Key words: online services, career guidance, virtual reality, social networks, digital space.

Введение. Одной из задач современной системы высшего образования является подготовка выпускников, соответствующих требованиям рынка труда. Важную роль в этом направлении играет профессиональная ориентация молодого поколения [5]. Выбор профессии является довольно сложным процессом, в котором необходимо совместить интересы и потребности трудовой сферы и склонности подростков. Наиболее сложной является профессиональная ориентация лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Зачастую они владеют недостаточной информацией о мире профессий, имеют неадекватную самооценку, а также ограниченный опыт проверки своих возможностей. Всё это вызывает определенные трудности в процессе профессионального определения и реализации. Существенное значение в профессиональной ориентации студентов с инвалидностью оказывают преподаватели [4].

Особенности развития, связанные с различными заболеваниями, не позволяют применять в деятельности по профессиональной ориентации студентов привычные психолого-педагогические подходы. С обучающимися, имеющими инвалидность, целесообразно использовать иные способы решения вопросов профессионального выбора. Данная ситуация осложняет противоречия между:

- увеличением количества студентов с инвалидностью и отсутствием единого механизма профориентации лиц с особыми образовательными потребностями;
- потребностью государства в подготовке высококвалифицированных специалистов и отсутствием технологий профессиональной ориентации для соответствующей категории студентов [6].

Указанные противоречия приводят к выводу о том, что на современном этапе психолого-педагогического сопровождения профориентационной деятельности отсутствуют результативные технологии профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья. В рамках профориентационной работы со студентами-инвалидами важно учитывать специфические особенности их развития, физические ограничения и возможные риски, поскольку это оказывает непосредственное влияние на процесс профессионального самоопределения.

Изложение основного материала статьи. Выбор профессионального пути является результатом грамотной профессиональной ориентации и предполагает в образовательной организации проведение мероприятий в данном направлении. Целесообразно распространять информацию среди студентов о востребованных профессиях, знакомить с особенностями конкретных видов профессиональной деятельности, путях получения того или иного вида труда. В процессе такой работы важно уделять внимание раскрытию психологических, экономических свойств определенной профессии, знание которых поможет обучающимся более детально изучить конкретную форму занятости [1].

Лица с ограниченными возможностями здоровья нередко проявляют неадекватные способы профессионального самоопределения, связанные с низкой оценкой собственных качеств, общей пассивностью и другими особенностями личности. С целью успешной профессиональной ориентации необходимо адекватно оценивать свои индивидуальные возможности.

Современные исследователи уделяют пристальное внимание вопросам профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья, описывают основные формы деятельности, факторы мотивации.

О.И. Сурова, Л.В. Поливанова, Я.Ф. Баскоотмечают, что востребованной формой профессиональной ориентации студентов с инвалидностью является участие в волонтерских мероприятиях. Такая деятельность способствует формированию духовно-нравственных качеств, которые позволяют каждому индивиду социализироваться в обществе, чувствовать себя нужным для людей. В качестве фактора мотивации авторы выделяют участие в научных конференциях, где студенты с ограниченными возможностями здоровья могут узнать об особенностях профессионального выбора [7].

И.Л. Литвиненко, Л.Д. Киянова утверждают, что основой профориентационной деятельности студентов с ОВЗ выступает содействие в формировании профессиональных и личностных компетенций. В данном контексте особое значение имеет взаимодействие образовательной организации и работодателей, в процессе которого формируется перечень требований к выпускникам с инвалидностью. Осознание этих требований позволяет представителям вуза составлять образовательные программы с учетом конкурентных особенностей выпускников [3].

Современные работодатели заинтересованы в специалистах, постоянно повышающих уровень своей квалификации, обучающихся по смежным направлениям. В связи с этим авторы предлагают использовать кластерную систему образования как инструмента, способствующего успешной профориентации лиц с инвалидностью.

В.Е. Ихнева провела исследование среди студентов с инвалидностью по вопросам профессиональной ориентации. Одним из важных и показательных вопросов касался личного опыта профориентации студентов. 36% респондентов не сталкивались с такой деятельностью и еще 27% затруднились ответить. Это является фактом слабого функционирования процесса профориентации. Участники опроса, которые участвовали в профориентационной деятельности, отвечали, что наиболее частой формой было профессиональное информирование (23%) и профессиональная адаптация (23%). Наиболее востребованными мероприятиями опрошенные считают лекции со специалистами из различных сфер экономики, участие в студенческих объединениях, научные собрания, стажировки и ярмарки вакансий. Данные мероприятия позволяют студентам более тесно познакомиться с миром профессий и определиться с наиболее подходящим направлением трудовой деятельности [2].

Текущая социальная ситуация определяет необходимость трансформации профориентационной деятельности студентов с инвалидностью. Это связано с процессами цифровизации, которые проникают во все сферы жизнедеятельности. Основная причина необходимости использования цифровых инструментов в рамках профессиональной ориентации является потребность в расширении аудитории и повышении результативности осуществляемой деятельности. Цифровая профориентация представляет собой инновационный способ профессионального самоопределения, реализуемая в различных условиях.

Использование цифровых инструментов в рамках профессиональной ориентации может осуществляться путем:

- использования онлайн-сервисов, разнообразных досок объявлений, порталов кадровых агентств и иных онлайн-источников, позволяющих проводить профориентационные мероприятия, повышать информированность студентов о существующих профессиях и основных предъявляемых требованиях;
- использования социальных сетей, мессенджеров, позволяющих осуществлять непрерывное взаимодействие в процессе выполнения профориентационных проектов.

С целью определения возможностей цифровых технологий профориентации студентов с инвалидностью нами было проведено исследование среди преподавателей системы высшего образования. Числовая выборка составила 73 педагога. Все участники опроса активно используют различные подходы в рамках профессиональной ориентации студентов с особыми образовательными потребностями. Для получения результатов была использована платформа SIMPOLL.

В первую очередь предстояло определить принципы психолого-педагогического сопровождения в рамках профессиональной ориентации студентов. Респондентами были выделены следующие принципы: приоритет личностных интересов студентов (92,5%), комплексный подход (88,2%), системность (85,4%), ресурсность и здоровьесбережение (83,3%).

В соответствии с указанными принципами педагогам предстояло определить модели построения профориентационной деятельности с использованием цифровых технологий. Результаты представлены на рисунке 1.

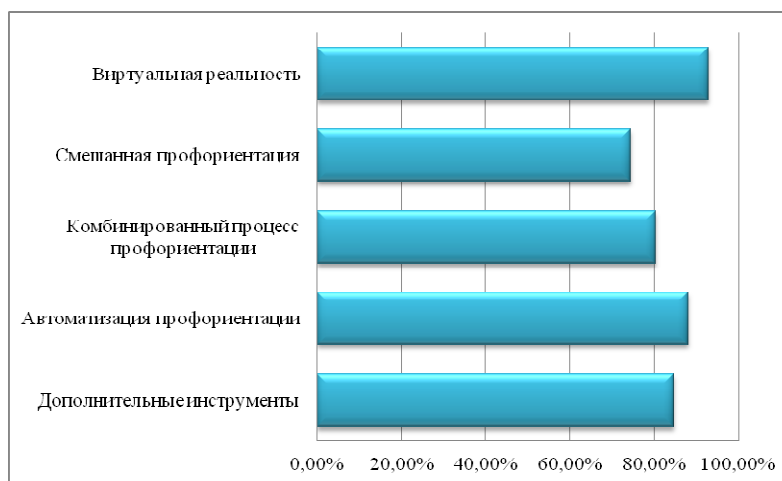


Рисунок 1. Модели профессиональной ориентации студентов с инвалидностью посредством использования цифровых технологий

Наиболее востребованной для респондентов является модель «Виртуальная реальность» (92,9%), предполагающая проведение соответствующих мероприятий в цифровом пространстве.

Модель «Автоматизация профориентации» выбрали 88,1% опрошенных. Её содержание проявляется в использовании онлайн-сервисов, цифровых площадок для реализации профориентационных мероприятий, проектов и взаимодействия участников отдельных событий.

Модель «Дополнительные инструменты» отметили 84,7% педагогов. Она выражается в систематическом использовании цифровых инструментов в профессиональной ориентации студентов для решения отдельных вопросов. Например, эпизодически могут использоваться онлайн-тесты или опросы в социальных сетях для определения перспективных направлений профориентационной деятельности.

Модель «Комбинированный процесс профориентации» выбрали 80,4% участников опроса. Данная модель представляет собой совокупность инструментов профориентации, реализуемых в форме живого общения и виртуальных способов взаимодействия.

Была выделена также модель «Смешанная профориентация» (74,3%). Для нее свойственно создание и внедрение инновационных способов профессиональной ориентации, предполагающих заранее разработанный сценарий проведения мероприятий в реальной действительности и виртуальном пространстве.

По результатам опроса наиболее перспективными являются модели «Виртуальная реальность» и «Автоматизация профориентации».

Выводы. В результате проведенного исследования становится очевидным, что осуществлять мероприятия по профориентации студентов с инвалидностью следует с учетом принципов приоритета личностных интересов, комплексного подхода, системности, ресурсности и здоровьесбережения. Профориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья должна носить комплексный характер и учитывать особенности их развития, физические ограничения и возможные риски.

Наиболее перспективной и востребованной является использование модели «Виртуальная реальность», предполагающая использование цифрового пространства для проведения профориентационных мероприятий. Также целесообразно использовать модель «Автоматизация профориентации», включающая в себя использование онлайн-сервисов и отдельных цифровых площадок для взаимодействия студентов в рамках отдельных событий.

Литература:

1. Бекмамбетова, С.С. Профориентация и профессиональное самоопределение лиц с инвалидностью и ОВЗ / С.С. Бекмамбетова, М.В. Деркач // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы III Международного интернет-симпозиума, Ставрополь, 01 ноября – 14 ноября 2017 года / Под редакцией Н.М. Борозинца, Ю.В. Прилепко, О.Д. Сальниковой. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2018. – С. 64-66
2. Ихнева, В.Е. Профориентация людей с инвалидностью: функциональный взгляд / В.Е. Ихнева // Человек. Общество. Инклюзия. – 2022. – № 2(50). – С. 119-123
3. Литвиненко, И.Л. Особенности профессиональной ориентации лиц с инвалидностью и ОВЗ / И.Л. Литвиненко, Л.Д. Киянова // Профессиональная ориентация обучающихся с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде: материалы, доклады, выступления, Москва, 26-27 октября 2017 года. – Москва: Московский государственный гуманитарно-экономический университет, 2017. – С. 72-78
4. Литвиненко, И.Л. Профориентация лиц с инвалидностью и ОВЗ в Российской Федерации: социально-экономический аспект / И.Л. Литвиненко // Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты: Всероссийская научно-практическая конференция, Москва, 18 ноября 2016 года. Том 2. – Москва: Московский государственный гуманитарно-экономический университет, 2016. – С. 191-198
5. 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).
6. Серякина, А.В. Профориентация инвалидов и лиц с ОВЗ: проблемы и перспективы развития / А.В. Серякина, В.Ю. Рамзаева // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2020. – № 2(22). – С. 81-85
7. Сурова, О.И. Факторы мотивации к успешному обучению и профориентации студентов с инвалидностью и лиц с ОВЗ / О.И. Сурова, Л.В. Поливанова, Я.Ф. Баско // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: Пятьдесят третья международная научно-практическая конференция, Белгород, 26 декабря 2022 года. – Белгород: ООО ГиК, 2022. – С. 264-267

УДК 376.3

магистрант Ваганова Юлия Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена коррекции речевых нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Отмечены важность и значимость своевременной коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста. На основе исследования научной литературы и современных подходов рассмотрена техника перекладной мультипликации в качестве коррекции речевых нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Определена целесообразность использования данной технологии в логопедической практике. Представлены этапы создания мультфильма в группе компенсирующей направленности. Определены цели и задачи коррекционной работы. Представлен алгоритм деятельности логопеда во взаимодействии с детьми на каждом этапе коррекции. Для проверки эффективности выбранной технологии проведена контрольная диагностика. Обобщены результаты коррекции в виде качественно-количественного анализа. На основе полученных результатов сделаны выводы о возможности использования техники перекладной мультипликации в логопедической работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

Ключевые слова: речевые нарушения, общее недоразвитие речи, связная речь, лексико-грамматический строй, техника перекладной мультипликации, озвучивание мультфильма.

Annotation. The article is devoted to the correction of speech disorders in older preschool children with general speech underdevelopment. The importance and significance of timely correction of speech disorders in preschool children is noted. Based on a study of scientific literature and modern approaches, the technique of relay animation is considered as a correction of speech disorders in older preschool children with general speech underdevelopment. The feasibility of using this technology in speech therapy practice has been determined. The stages of creating a cartoon in the compensating group are presented. The goals and objectives of correctional work are determined. An algorithm for the activities of a speech therapist in interaction with children at each stage of correction is presented. To check the effectiveness of the selected technology, control diagnostics were carried out. The results of correction are summarized in the form of qualitative and quantitative analysis. Based on the results obtained, conclusions were drawn about the possibility of using the transfer animation technique in speech therapy work with children with speech disorders.

Key words: speech disorders, general underdevelopment of speech, coherent speech, lexical and grammatical structure, transfer animation technique, dubbing of the cartoon.

Введение. Полноценное владение родным языком и способность к успешной коммуникации со сверстниками и взрослыми являются необходимыми условиями полноценного развития личности ребенка. В последние годы прослеживается негативная тенденция увеличения числа дошкольников, имеющих речевую патологию. Об этом можно судить по количеству детей, посещающих коррекционные группы дошкольных образовательных учреждений. И с каждым годом их число только растет [1, 8, 9].

У детей с общим недоразвитием речи дефект охватывает все стороны речевой деятельности, при этом, может проявляться неравномерно. По мнению Е.Ф. Архиповой, более всего страдает связная речь, что обусловлено недоразвитием базовых структурных компонентов языка: фонетико-фонематического строя, грамматики, лексической системы, семантики, недостаточной сформированностью звуковой стороны речи.

Чем старше становится ребенок, тем активнее он пользуется речью тем больше в ней проявляется ошибок, особенно у детей с общим недоразвитием речи [6]. Более заметными становятся нехватка словарного запаса, несформированность грамматического строя, фонетики. Помимо аграмматизмов, речи детей с ОНР свойственны глубокие структурные нарушения высказывания [7].

В соответствии с новыми стандартами дошкольного образования, педагоги-дефектологи в процессе обучения и воспитания детей, имеющих речевые нарушения, все чаще обращаются к инновационным практикам, нестандартным подходам к коррекции. Разрабатываются научные основы и методическое обеспечение логопедической работы. Современные подходы к дошкольному образованию диктуют необходимость поиска новых методов и приемов работы с детьми, имеющими патологию речевого развития.

Изложение основного материала статьи. По мнению О.Е. Громовой, дошкольник в силу своего возраста не может запомнить и усвоить весь материал, который ему предлагается взрослым в виде словесного объяснения. Однако, при использовании вспомогательных средств на основе образов, фантазии, наглядности, звуковых эффектов у логопеда открываются новые возможности и эффективные инструменты в коррекции нарушений речи у детей с общим недоразвитием речи [2].

В рамках обозначенной темы статьи, был проведен формирующий эксперимент на базе дошкольного образовательного учреждения в группе компенсирующей направленности г. Бор Нижегородской области. В качестве участников были отобраны 10 старших дошкольников, имеющие в соответствии с заключением ПМПК дизартрию, дизартрию с преобладанием фонетико-фонематического компонента и алалию.

В качестве основного метода коррекции речевых нарушений у детей, была выбрана техника перекладной мультипликации. Данная технология является наиболее доступной и эффективной для дошкольников, побуждает детей в непринужденной форме передавать свое отношение к окружающему миру с использованием разнообразных языковых средств [8].

Мультипликация – это уникальная форма экранного творчества, которая объединяет в себе различные искусства, такие как графика, живопись, литература, танец и театральные действия. Этот искусственный мир, созданный с помощью анимации, имеет огромный потенциал для развития у детей воображения, мыслительных процессов и творческих представлений.

Один из главных элементов мультипликации – это визуальная составляющая. Анимированные картинки и персонажи оживают на экране, погружая детей в удивительные и сказочные истории. Каждая линия, каждый цвет и каждая деталь вносят свой особый вклад в создание уникального мира мультипликации.

Но не только визуальная составляющая играет важную роль. Звуковые эффекты и музыка также имеют большое значение. Они помогают передать настроение и эмоции, создавая особую атмосферу в мультфильмах. Ребенок сопереживает героям и переживает с ними все их приключения и эмоции.

Особенно важно отметить, что мультипликация оказывает сильное влияние на детей дошкольного возраста. Они с удовольствием смотрят мультфильмы и откликаются на них эмоционально. Это способствует развитию речи и языковых навыков, а также способности сопереживать и понимать чувства других людей.

В целом, мультипликация – это не просто развлечение для детей, но и полезный инструмент для развития и образования. Она стимулирует творческое мышление, воображение и расширяет мировоззрение. Поэтому мультфильмы должны быть важной частью жизни каждого ребенка [5].

Для проведения эксперимента необходимо было подготовить материально-техническое оснащение экспериментальной площадки, которое включало в себя комплект осветительных светодиодных ламп со стойками, проектор, микрофоны, ноутбук, принтер, штатив-держатель и веб-камеру.

Вся работа по созданию мультфильма осуществлялась по следующим направлениям:

1. Выбор детьми сценария мультфильма по мотивам известной сказки.

2. Разработка декораций и персонажей к будущему мультфильму. Дошкольники совместно с логопедом придумывали и реализовывали необходимые атрибуты для мультфильма с использованием различных техник аппликации, рисования, лепки и др.

3. Озвучивание мультфильма – самый важный этап работы в плане коррекции речевых нарушений. На данном этапе у детей формировали такие функциональные характеристики речи, как связность, интонационную выразительность, правильное звукопроизношение, темпо-ритмический строй, грамматику и лексику.

4. Съемка мультфильма. В ходе съемки дети учились создавать спецэффекты из различных подручных материалов – кофейные зерна, чай, песок, бусины, пуговицы, камешки, ракушки, мозаика и др.

5. Заключительное направление работы в процессе создания мультфильма – это монтаж отснятого материала. Задачу монтажа брал на себя логопед с использованием специализированной компьютерной программы Мульт-ЭЛТИ для создания и редактирования видео. Проводилась раскадровка, выставлялась скорость движения кадров, добавлялась музыка и слова в звукоряд. Затем дети просматривали отснятый материал.

Вся коррекционная работа была разбита на несколько этапов в соответствии с поставленными задачами коррекции:

Первый этап: развитие выразительности речи в процессе озвучивания мультфильма. На данном этапе посредством озвучивания мультфильма осуществлялась автоматизация звуков в речевом потоке, детей обучали контролировать свой голос и изменять его по силе и высоте, совершенствовали темпо-ритмическую сторону речи, работали над постановкой дыхания [3].

Во время озвучивания логопед следил за темпом и ритмом озвучки, за четким проговариванием отдельного слова и фразы, за постановкой голоса, его силе и высоте, т.е. вырабатывалась правильная дикция. Детей учили выдерживать паузы в процессе озвучивания своих героев, так как по ходу развития сюжета мультфильма включались неречевые звуки, характеризующие явления неживой природы (дождик, звуки ветра, журчание ручья и т.д.), а также звуки живой природы (щебетание птиц, кваканье лягушки, стук дятла).

Второй этап коррекции был направлен на формирование логичности и последовательности речи. Для этого с детьми проводилось обсуждение содержания мультфильма по опорным вопросам. Использовался такой метод, как беседа для более глубокого осмысления взаимосвязи событий в мультфильме, логики их появления и временной последовательности [5].

На третьем этапе проводилась работа по формированию лексико-грамматического строя речи. Детей обучали правильному употреблению местоимений, предложно-падежных конструкций, исправляли лексические и грамматические ошибки на примере обсуждения сюжетов мультфильма. Одновременно проводилась работа по обогащению словарного запаса, дошкольники учились составлять грамматически правильные развернутые высказывания. В работе по формированию предложно-падежных конструкций использовали опорные вопросы по сюжету мультфильма. Для закрепления правильного употребления предлогов использовались картинно-графические схемы предложений и предметы – заместители. Манипулируя предметами в плоскости сюжетной линии мультфильма, дети с легкостью учились запоминать пространственные предлоги.

На четвертом этапе осуществлялось обучение дошкольников лексике, уточнялось значение слов, формировалась семантика слова, проводилась работа по активизации словаря. Дети составляли небольшие рассказы-описания, пересказывали сюжет, самостоятельно придумывали свой вариант развития сюжета мультфильма, который мог бы произойти после, либо предшествовать определенному событию. Был использован такой прием, как «стоп-кадр», когда на определенном отрезке логопед останавливал показ мультфильма и предлагал дошкольникам выполнить определенные задания, к примеру, закончить начатый персонажем монолог или составить небольшой рассказ о том, что будет дальше по сюжету.

По окончании цикла логопедических занятий с использованием техники перекладной мультипликации был проведен качественно-количественный анализ результатов коррекционной работы в форме контрольной диагностики. Для более качественного сравнительного анализа в контрольном эксперименте были задействованы 10 детей, участвовавших в коррекции и 10 дошкольников с речевыми нарушениями, не принимавшие участие в коррекционной работе. В качестве диагностического инструментария использовались методики В.П. Глухова и Е.А. Стребелевой.

С первым заданием методики В.П. Глухова – составление предложения по ситуационным картинкам-действиям – дети с ОНР, участвовавшие в коррекции, справились более успешно, чем их сверстники, не принимавшие участия в логопедической программе. В предложениях появилась связность, общая осмысленность, последовательность, значительно меньше допускалось грамматических ошибок. Разрыв в качественном уровне выполнения весьма значительный – 40% испытуемых экспериментальной группы показали высокий уровень, в контрольной только 20%.

Результаты выполнения второго задания методики В.П. Глухова – составление предложения по трем картинкам с общим сюжетом – выглядят следующим образом: высокий уровень показали более половины дошкольников экспериментальной группы – 60%, в контрольной только 40%, при этом, недостаточный уровень выявлен только в контрольной группе – 10%. То есть, на примере данного задания также прослеживается положительная динамика в экспериментальной группе испытуемых.

Задание по пересказу сказки испытуемые экспериментальной группы, принимавшие участие в коррекции, выполнили преимущественно на высоком и среднем уровнях (60% и 30% соответственно), дети с ОНР, не участвовавшие в коррекции, – на среднем (40%) и недостаточном уровнях (30%). Полученные результаты подтверждают эффективность выбранной технологии перекладной мультипликации в коррекции речевых нарушений у дошкольников.

Составление рассказа по серии сюжетных картинок подтвердило положительную динамику в экспериментальной группе – 40% детей показали высокий уровень, в контрольной группе 10%, т.е. уровень сформированности связной речи недостаточен для детей старшего дошкольного возраста.

Существенный разрыв между группами выявлен и в задании по составлению рассказа-описания. В экспериментальной группе половина испытуемых показали высокий уровень, в контрольной только 30%.

Результаты обследования лексического строя по методике Е.А. Стребелевой также указывают на качественные сдвиги в экспериментальной группе: 30% испытуемых показали высокий уровень, в контрольной – 10%.

Результаты обследования словарного запаса выявили устойчивую положительную динамику в экспериментальной группе: 40% детей показали высокий уровень, в контрольной группе таких детей в 2 раза меньше (20%). При этом, в контрольной группе преобладает уровень ниже средней нормы.

Результаты обследования грамматического строя речи показали, что экспериментальной группе преобладает средний уровень сформированности грамматического строя, в контрольной – ниже среднего (50%). При этом, в ЭГ заметна общая положительная динамика – высокий уровень сформированности выявлен у 30% детей, в то время как в контрольной группе только у 10%.

Полученные результаты по методике Е.А. Стребелевой выявили положительную динамику у дошкольников экспериментальной группы. У детей повысился уровень владения лексикой, грамматическим строем, расширился активный словарь. В контрольной группе видно отставание от нормативных показателей по всем исследуемым параметрам.

Выводы. Таким образом, полученные результаты контрольной диагностики подтвердили эффективность техники перекладной мультипликации в логопедической работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Разработанный на основе данной технологии цикл логопедических занятий способствовал коррекции речевых нарушений у старших дошкольников с ОНР, были скорректированы характерные нарушения связности речи, лексико-грамматический строй, заметно активизировался словарь. В экспериментальной группе в результате проведения коррекционной работы прослеживается четкая положительная динамика. Дети научились дифференцировать значения пространственных наречий (вверх – вверх, вниз – внизу, вперед – впереди, назад – сзади, слева – налево справа – направо, внутри – снаружи). Понимают значение слов: «из-за», «из-под», «через». Существенно обогатился словарный запас, который получил эмоционально – чувственное наполнение. Это нашло свое отражение в речевых высказываниях. Создание и озвучка мультфильмов помогает формировать общую культуру речи, развивает у детей творческий потенциал и в целом, благотворно влияет на общий уровень речевого развития.

Дети активно принимали участие в создании персонажей и декораций к мультфильмам, озвучивали любимых героев, что только способствовало достижению поставленных задач в коррекции речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Литература:

1. Архипова, Е.Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи / Е.Ф. Архипова // Современное дошкольное образование: теория и практика. – Москва: Изд-во МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017. – № 2(74). – С. 38-43
2. Громова, О.Е. Инновации – в логопедическую практику / О.Е. Громова // Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений. – Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 2016 – 344 с.
3. Велинский, Д.В. Технология процесса производства мультфильмов в техниках перекладки. Методическое пособие / Д.В. Велинский. – 2011. – С. 41.
4. Зубкова, С.А. Создание мультфильмов в дошкольном учреждении с детьми старшего дошкольного возраста / С.А. Зубкова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – №5. – С. 54-59
5. Ишкова, Е.И. Механизмы влияния мультипликационных фильмов на социально-личностное развитие детей дошкольного возраста / Е.И. Ишкова // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 8. – С. 20-23
6. Левина, Р.Е. Общее недоразвитие речи / Р.Е. Левина // Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 2007. – 165 с.
7. Медведева, Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушением речи / Е.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2014. – №3. – С. 21-24
8. Семенова, Л.Э. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью / Л.Э. Семенова, Е.Д. Божкова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №1. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1327/870>
9. Танская, А.И. Современные исследования лексической стороны речи дошкольников с ОНР / А.И. Танская // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2016. – С. 36-43

Педагогика

УДК 371:379.835

доктор педагогических наук, профессор Варданян Юлия Владимировна

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

магистрант факультета психологии и дефектологии Бородастова Юлия Владимировна

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

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАННИКОВ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ДЕТСКОГО ЦЕНТРА

Аннотация. В статье обоснованы возможности развития универсальных лидерских компетенций в условиях Всероссийского детского центра «Орлёнок». Цель статьи – обосновать модель развития универсальных лидерских компетенций воспитанников Всероссийского детского центра «Орлёнок», представленную структурой, включающей: концепцию, содержание, процессуальное планирование, достижения, адаптированные к условиям воспитывающей среды. В статье приводятся данные о методиках диагностики уровня универсальных лидерских компетенций современных подростков. Авторами предложена характеристика программы «Школа лидерства», в соответствии с которой лидерские компетенции подростков развиваются на трех уровнях (знания – блок «Человек-лидер», умения и навыки – блок «Лидерские качества», опыт – блок «Лидерство на практике») в детском объединении сверстников, выполняющих совместную деятельность, что предполагают выполнение разнообразных лидерских ролей и функций. Результаты исследования могут быть востребованы в деятельности детских центров, практикующих педагогов-психологов.

Ключевые слова: детский центр; воспитанники; компетенции; лидерство; универсальные лидерские компетенции; модель развития.

Annotation. The article substantiates the possibilities of developing universal leadership competencies in the conditions of the All-Russian Children Center "Orlyenok". The purpose of the article is to substantiate the model of development of universal leadership competencies of pupils of the All-Russian Children Center "Orlyenok", represented by a structure including: concept, content, procedural planning, achievements adapted to the conditions of the educational environment. The article provides data on methods for diagnosing the level of universal leadership competencies of modern adolescents. The authors propose a characteristic of the "School of Leadership" program, according to which the leadership competencies of adolescents are developed at three levels (knowledge – the "Human Leader" block, skills and abilities – the "Leadership qualities" block, experience – the "Leadership in practice" block) in a children association of peers performing joint activity, which implies the implementation of a variety of leadership roles and functions. The results of the study may be in demand in the activity of children centers, practicing educational psychologists.

Key words: children center; pupils; competencies; leadership; universal leadership competencies; development model.

Введение. Переориентация образования на модернизацию предусматривает главным из ориентиров формирование у обучающихся компетенций как основных условий использования имеющихся знаний, умений и навыков в практической деятельности. Следовательно, меняются требования, предъявляемые к обучающимся, выраженные через сформированные компетенции. Компетентностный подход – это организационно-методологический процесс, в основании которого заложена приоритетность компетенций как качеств успешного профессионала, его результативности. В свою очередь компетенция – это заранее заложенная социальная норма в образовательной подготовке, предусматривающая характеристику реализуемых функций обучающегося, выраженную через качество, опыт в определенной сфере [8].

Компетенция реализуется в компетентностной деятельности, предполагает достижение в ней значимых результатов, самостоятельное преодоление проблем. Все компетенции можно разделять на две группы: soft skills (универсальные, гибкие) и hard skills (жесткие). Универсальные компетенции – это неспециализированные унифицированные гибкие навыки, отвечающие за продуктивность деятельности. Они отвечают за конкурентоспособность, успешность, достижение целей деятельности; считаются личностно-деловыми, так как сугубо индивидуальны и не зависят от предметной области [3].

В структуру универсальных компетенций входит лидерство. Лидерство – это характеристика личности, свидетельствующая о доминирующей субъективной принятой и значимой позиции, функциональном разграничении действий, организационных и строго регламентированных действий в коллективе как единице общей деятельности в определенных временных условиях. Оно характеризует степень влияния на группу, способность ее оптимизации, решения возникших проблем. Лидерство формируется в зависимости от психологических свойств личности, имеющегося опыта коммуникации, а также от вида и характера наиболее часто решаемых задач. Лидер – неофициальный руководитель группы, который организует ее во имя всеобщих интересов [6].

Универсальные лидерские компетенции обладают специфическими чертами. Это: универсальность (разносторонняя применимость), кросс-функциональность (организацию общего дела с разным уровнем навыков каждого отдельного члена группы), надпрофессиональность, эффективность, ситуационное проявление, отсутствие возможности количественного измерения. В системе универсальных лидерских компетенций выделяет две стороны – это внутреннюю готовность к практически-действенной реализации роли лидера и характер их проявления [10].

Подростковый возраст считается восприимчивым к лидерству. Это обусловлено происходящими психологическими переменами детей, растущим чувством взрослости, который позволяет сравнивать и отождествлять себя с другими, изменять свою деятельность. В это период подросток выходит за границы своего «Я» и осуществляет поиск себя в окружающем пространстве. Универсальные лидерские компетенции у подростков проявляются в подростковых объединениях на трех уровнях: знания, умения и навыки, опыт.

1. В подростковом возрасте дети набирают знания о лидерстве и его проявлении, лидерских функциях. Такие представления формируются в ходе собственного опыта, самостоятельной активизации поиска и осмысления необходимой информации, решения общих либо индивидуальных задач и событий [1].

2. Лидерские умения и навыки формируются при организации собственной деятельности и выполнении коллективных форм работы, где проявляется активное лидерское участие. Они предполагают навыки самоорганизации (целеполагание, удержание, планирование, анализ и оценка, коррекция и пр.), работу в команде (согласование мнений, планов, выбор способа взаимодействия, готовность к устранению проблем и поддержанию благоприятного климата и пр.) [4].

3. Лидерский опыт формируется посредством накопления социального (общественного) и личностного (индивидуализированного) опыта от момента осознания поставленной цели до подведения итогов в совместной деятельности. В этом периоде возникает внутренняя лидерская мотивация, осознание собственной важности [7].

Однако не у всех подростков все эти компоненты достаточно развиты и проявляются. Поэтому, с одной стороны, важно подготовить педагогические кадры к качественному осуществлению воспитательной деятельности [2], в том числе – к ее реализации с учетом новых возникающих тенденций в профильных каникулярных сменах, организуемых ведущими университетами страны для работы с ребятами, проживающими на новых российских территориях [9]. С другой стороны, актуальна работа по развитию лидерских компетенций, включая интенсивные возможности, возникающие в детских оздоровительных лагерях.

Учитывая разностороннее научное исследование лидерства, в нашем случае осуществляется углубление путей решения проблемы с учетом специфических условий ведущих оздоровительных детских центров. Пример – Всероссийский детский центр (ВДЦ) «Орлёнок». Это учреждение считается дополнительным источником организованной среды для развития универсальных лидерских компетенций. В отличие от школьной среды, среда детского центра не ограничена деятельностью, а наоборот разносторонне организована, предполагает реализацию личностно-ориентированного подхода и разнообразных тематических программ [5]. В такой воспитывающей среде действует система самоуправления, царит командный дух, востребован лидерский потенциал подростков [3]. Однако в настоящее время данные об организации такой работы фрагментарны, что обуславливает проблемность нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Основной инструментарий исследования включает теоретические методы анализа и обобщения научной информации в области лидерства и проявления лидерских качеств, их универсальности, особенностей возрастного развития и проявления, а также диагностические методики, методы психолого-педагогического проектирования и моделирования. С их помощью создана *модель развития универсальных лидерских компетенций* в оздоровительном детском центре ВДЦ «Орлёнок». Рассмотрим конкретизацию структуры модели и ее содержательного наполнения с учетом особенностей работы с воспитанниками подросткового возраста.

1) Первый элемент модели – *концепция*, то есть комплекс обоснованных доводов в пользу необходимости решения проблемы. Это:

1. Развитие универсальных лидерских компетенций – необходимое условие общества, выражающего потребность в высококонкурентных специалистах, умеющих самоорганизоваться и направить других на всеобщее дело, легко адаптироваться к условиям среды, технологическим сферам.

2. Одной из ключевых целей деятельности ВДЦ «Орлёнок» выступает развитие лидерского потенциала подростка. Однако отсутствие единой системы развития универсальных учебных действий, учитывающих специфические условия детского центра, активизирует поиск необходимых составляющих этого процесса.

3. Лидерство выступает развивающим стержнем личности подростка. Обладая знаниями и лидерским опытом, подросток может направить себя на самосовершенствование, четко понимая границы актуального и необходимого.

2) Четко осознавая обоснованную необходимость развития универсальных лидерских компетенций, необходимо определиться с содержанием модели. Содержательная часть – это представление общих целей и задач развивающей работы в рамках ожидаемого результата. Для их детализации необходимо обозначить этапы работы:

1. Провести анализ представленности лидерства воспитанников.

2. Провести глубокий анализ диагностических данных и на их основе определить основные направления развития лидерских компетенций, исходя из «проблемного поля».

3. Выбрать оптимальные формы организации развивающей деятельности и средств ее реализации с учетом специфических черт ВДЦ «Орлёнок».

3) Реализация каждого этапа представляется процессуальным компонентом модели, то есть представляет процессуальное планирование и реализацию.

Во-первых, такая работа не может осуществляться без учета актуального уровня сформированности лидерских компетенций и определения проблемных ориентиров. Для этого необходима организация предварительной диагностики. Сложности диагностики определяются сложностью количественного выражения компетенций на основе надежных и валидных методов психологической диагностики. Представим методики диагностики исходного уровня сформированности универсальных лидерских компетенций подростков:

1. Методика Р. Бейлза и К. Шнейера по изучению лидерского стиля (в модификации Т.В. Бендас) позволяет оценить доминирующую стратегию и методы воздействия лидеров на окружающих. Собранные данные свидетельствуют о доминировании делового или социэмоционального стиля либо чередование их обоих в лидерском поведении.

2. Методика Е.С. Федорова и О.В. Еремина «Я – лидер» (в модификации Т.А. Мироновой) позволяет оценить лидерство через проявление лидерских качеств, а также общий уровень проявления этого свойства.

3. Методика Е. Жарикова и Е. Крушельницкого «Диагностика лидерских способностей» позволяет оценить лидерство подростков как практически реализованное качество.

4. Методика Н.П. Фетискина и В.В. Козлова «Самооценка лидерства» позволяет определить наличие в самосознании представлений о лидерстве.

Во-вторых, на диагностических результатах строится разработка технологии развития лидерских компетенций (цели, задачи, содержание, виды контроля, методы и формы развивающего обучения). Цель направлена на создание условий по достижению концептуальных основ, а задачи – это подэтапы, постепенно приближающие к этому. Содержание работы связано с аналитическими данными и направлено на устранение проблемных групп среди лидерских компетенций. Контроль подразумевает в данном случае элементы мониторинга реализуемой деятельности с возможностью своевременной коррекции. Методы и формы развивающего обучения подбираются с учетом развивающей среды и обладают потенциалом для развития лидерских компетенций.

В-третьих, осуществляется создание развивающей среды личностного обучения воспитанников – внедрение предлагаемой технологии в пространство детского центра. Это: расширение опыта лидерства, овладение лидерскими ролями, реализация лидерских компетенций при выполнении функции лидера. Учитывается специфика воспитывающей среды ВДЦ «Орлёнок»:

- наличие режима дня, согласно которому развивающая работа проводится в рамках уже запланированных мероприятий, либо при организации отрядных дел, сборов, часа общения;

- отсутствие строгих ограничений выполняемой деятельности, то есть возможность применения вариативных тематических заданий: коллективных творческих дел (КТД), проектной деятельности, игры, театральной деятельности, тренинга личностного роста и др.;

- наличие имеющегося детского объединения с формальными и неформальными лидерами, выбранной структуры самоуправления;

- строго регламентированные временные рамки заезда, следовательно, потребность в календарно-тематическом планировании работы.

4) Последний элемент модели – достижения, то есть непосредственная оценка изменений в развитии лидерских компетенций подростков. Такая работа представляет собой описание ключевых ожидаемых результатов реализации программы, средств их оценки, методов анализа.

Результативностью считается диагностически полученный заданный уровень лидерских компетенций, критериально выраженный через:

- знание о лидере и лидерских качествах;
- умение организовать и реализовать проектные команды;
- умение работать с информацией и ее источниками;
- умение проявлять себя как организатор и как исполнитель одновременно;
- умение организовывать работу команды, ущемляя собственные интересы;
- умение строить конструктивную коммуникацию, создавать и поощрять атмосферу сотрудничества;
- умение ответственного поведения;
- способность к самоанализу, адекватной рефлексии, адекватность на критику, способность к коррекции своего поведения с учетом интересов команды;
- способность к продуктивной адаптации в новых условиях действительности;
- способность оптимального выбора действий в короткие временные промежутки и в условиях ограниченных ресурсов;
- способность к оригинальному мышлению, творческий потенциал.

Оценка предусматривает определение динамики в развитии универсальных лидерских компетенций подростков. Источником выступают исходные и повторные данные диагностики, их сравнение в количественном и качественном выражении.

Данная модель была внедрена в процессе исследования, организованного в 2023 г. в ВДЦ «Орлёнок» с подростками в возрасте 13-14 лет седьмой смены детского оздоровительного лагеря «Звездный». Согласно данным, полученным при

исходной диагностике, подростки больше всего были ориентированы на задачу, а не на характер организации общения в коллективе, достижения взаимосогласия. Ими считалось, что поддержка, помощь, позитивные эмоции, отсутствие межличностной критики не позволяют полноценно достичь наиболее продуктивной деятельности. В подростковом возрасте отмечался значительный лидерский потенциал, проявляемый в личностных качествах и поведенческих действиях: инициативность, настойчивость, организованность, доброжелательность, коммуникативные навыки. Дети обладали элементарными навыками саморегуляции, могли представить свои идеи, имели широкий круг общения, были активными участниками совместной деятельности. Однако им в силу поиска своего места трудно было договориться и распределить свои обязанности, так как большинство демонстрировали лидерские способности. Они не всегда отстаивали себя и иногда поддавались влиянию общего лидера, не всегда были активны, если только это совпадало с их интересами [3].

Среди подростков примерно 10% имели низкие результаты развития универсальных лидерских компетенций. Для них была спроектирована программа «Школа лидерства», нацеленная на создание оптимальных развивающих условий. Программа была рассчитана на 15 занятий на протяжении одной лагерной смены. Занятие – 1 час. Занятие включало два направления работы: теоретические (информационно-познавательное) и практические (расширение личного опыта). Программа предназначалась для развития лидерских качеств и включала блоки «Человек-лидер», «Лидерские качества», «Лидерство на практике». Блок «Человек-лидер» был направлен на знакомство с сущностью лидерства, формирование представлений о сферах деятельности лидера. Методы работы: беседы, дискуссии, арт-терапия, круглый стол. Блок «Лидерские качества» был направлен на знакомство с ключевыми лидерскими качествами, особенностями их проявления, направлен на адекватный самоанализ, поиск качеств в себе. Методы работы: тренинг, проблемные ситуации, притча, ассоциирование. Блок «Лидерство на практике» был направлен на формирование и развитие коммуникационных, творческих, организаторских и рефлексивных способностей, практической их отработки. Методы работы: творческие задания, социально-ориентированная деятельность, социальные пробы, КТД, проектная деятельность, деловой театр, газета-коллаж.

Результаты повторной диагностики подростков свидетельствовали о значительном развитии их исходного лидерского потенциала. Подростки узнали больше о лидерах и их качествах, стали на них равняться, развили у себя лидерские качества, стали адекватно оценивать себя и свою позицию в коллективе.

Выводы. Универсальные лидерские компетенции представляют собой комплекс устойчивых универсальных личностных способностей и внутреннюю готовность к успешному выполнению лидерских задач и функций, а также к достижению командной цели в любой деятельности. Подростки в силу возрастных и индивидуальных особенностей наиболее восприимчивы к лидерству. Структура предлагаемой модели развития универсальных лидерских компетенций подростков включает: концепцию, содержание, процессуальное планирование, достижения. Модель учитывает поэтапный процесс развития лидерских компетенций воспитанников с учетом специфических условий оздоровительного детского центра. Спроектированная на ее основе программа «Школа лидерства» демонстрирует свою эффективность.

Литература:

1. Бочанцева, Л.И. Развитие качеств лидера у подростков на тренинговых занятиях в школе / Л.И. Бочанцева, А.И. Сосновская // Проблемы современного образования. – 2021. – № 1. – С. 236-248
2. Буянова, И.Б. Формирование готовности будущего педагога к осуществлению воспитательной деятельности в учреждениях различного типа / И.Б. Буянова, С.Н. Горшенина, И.А. Неясова, Л.А. Серикова, Ю.В. Буянов // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14. – № 1 (53). – С. 20-25
3. Варданын, Ю.В. Особенности развития лидерских soft skills компетенций в условиях Всероссийского Детского Центра «Орлёнок» / Ю.В. Варданын, Ю.В. Бородастова // Служение педагогическому делу 2023: сборник статей II Международного профессионально-исследовательского конкурса. – Петрозаводск, 2023. – С. 8-15. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54939806> (дата обращения: 29.12.2023)
4. Вдовина, Н.А. Исследование и развитие лидерских качеств подростков / Н.А. Вдовина, П.Ю. Семочкина // Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 71-76. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38497700> (дата обращения: 29.12.2023)
5. Каменева, Е.Д. Тематические программы в детских лагерях как инструмент развития лидерских компетенций подростков / Е.Д. Каменева // Организация работы с молодежью. – 2022. – № 1. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49593773> (дата обращения: 29.12.2023)
6. Логвинов, И.Н. Основные тенденции в изучении феномена лидерства в современной отечественной психологии / И.Н. Логвинов // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2014. – № 97. – С. 1343-1366
7. Минская, А.А. Развитие лидерского потенциала подростков через органы самоуправления ВДЦ «Орленок» / А.А. Минская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 291-295
8. Особенности вузовского этапа мониторинга практико-ориентированных компетенций педагога-психолога / Ю.В. Варданын, Н.А. Вдовина, Н.П. Кондратьева, О.В. Фадеева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 181-191
9. Психолого-педагогическое сопровождение подростков в условиях «университетских профильных (образовательных) смен» / Д.В. Кижасева, М.А. Кечина, Е.А. Савельева-Рат, А.Н. Яшкова // Учебный эксперимент в образовании. – 2022. – № 3 (103). – С. 32-39. – https://doi.org/10.51609/2079-875X_2022_3_32
10. Чернышев, А.С. Психология лидерства: лидерство в социальных организациях / А.С. Чернышев, С.В. Сарычев, С.Г. Елизаров [и др.]. – Москва, 2018. – 159 с.

УДК 37.04-053

доктор педагогических наук Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

начальник отдела дистанционного обучения Воробчикова Елизавета Олеговна

Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы

дополнительного профессионального образования Центр профессиональных

квалификаций и содействия трудоустройству «Профессионал» (г. Москва)

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАПРОСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности обучения взрослых обучающихся. Изучены подход к рассмотрению психофизиологических особенностей взрослых. Представлены результаты исследований по развитию психических функций и интеллекта у взрослых обучающихся. Большое внимание уделено тенденциям, выявленным в ходе организации обучения взрослых. Рассмотренные тенденции представлены под призмой цифровизации образовательного процесса. В ходе исследования выявлен ряд факторов, влияющих на способность взрослого человека к обучению. Авторы представляют анализ запросов, формируемых на старте обучения. Анализ составлен на основе практической деятельности авторов. В статье предлагаются характеристики и отдельной категории – взрослых, проходящих обучение по программам повышения квалификации. Рассматриваются особенности повышения квалификации обучающихся с разным профессиональным стажем.

Ключевые слова: обучение взрослых, онлайн-обучение, электронный образовательный курс, запрос на обучение, психофизиологические особенности, повышение квалификации.

Annotation. The article discusses the features of teaching adult students. The approach to considering the psychophysiological characteristics of adults has been studied. The results of research on the development of mental functions and intelligence in adult students are presented. Much attention is paid to trends identified during the organization of adult education. The considered trends are presented through the prism of digitalization of the educational process. The study identified a number of factors influencing an adult's ability to learn. The authors present an analysis of queries generated at the start of training. The analysis is based on the practical activities of the authors. The article offers characteristics of a separate category - adults undergoing training in advanced training programs. The features of advanced training for students with different professional experience are considered.

Key words: adult education, online learning, electronic educational course, request for training, psychophysiological characteristics, advanced training.

Введение. Сегодня ключевым в развитии любой отрасли становится обучение и не только подрастающего поколение, у которых обучение скорее обязательный процесс, но и обучения взрослого населения. Взрослые обучающиеся формулируют разнообразные запросы: от необходимости разобраться в вопросах финансовой грамотности и повысить свой уровень цифровой компетенции до освоения новой профессии и кардинальной смены деятельности. Для грамотной организации образовательного процесса взрослых важно учитывать их особенности развития и запоминания. Кроме того, важно сформулировать тенденции обучения взрослых и выявить факторы, влияющие на данный процесс.

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании под категорией «взрослые» будем рассматривать не конкретный биологический возраст, а совокупность социально-психологических факторов, которые осознаются как самим человеком, так и признаются обществом, характеризуя его как «взрослого человека» [4]. Согласно исследованию Сапоговой Е.Е. [9] «взрослый человек» характеризуется такими признаками личности как ответственность; организаторские способности; способность к эмпатии и использованию эмоционального интеллекта; уверенность и целеустремленность; склонность обобщать; защита жизненных ценностей; способность решать проблемы; формирование уникального жизненного стиля; стремление делиться жизненным опытом; стабилизация системы социальных ролей и др.

Таким образом отметим, что отличительной особенностью «взрослого человека» является относительная сформированность психофизиологических функций, например, мышление и эмоционально-волевая сфера. Также «взрослого человека» отличает достаточно высокий уровень самосознания, например, он осознает себя более самостоятельной, независимой в материальном (экономическом), юридическом, морально-нравственном, психологическом отношениях личностью. Важно для «взрослого человека» – наличие у него большого объема жизненного опыта, например, бытового, профессионального и социального.

Как показывает анализ исследования научных публикаций [3, 8, 10, 7], для организации образовательного процесса важными являются социально-психологические факторы и познавательные характеристики. В ходе действия социально-психологических факторов происходит развитие личности, которое предполагает развитие эмоционального интеллекта, развитию мыслительных способностей, эмоционально-волевой сферы, автономности, самостоятельности, стрессоустойчивости, формированию самопринятия и уверенности, позитивного отношения, самоактуализации и самосовершенствования, мотивации учения. Активная деятельность является катализатором к изменению личности, однако наиболее ценным представляется общение как особая разновидность деятельности.

В своем исследовании Степанова Е.И. отмечает, что познавательные процессы с изменением возраста могут меняться, однако способности к обучению в целом остаются прежними. Исключение составляют работники умственного труда, которые сохраняют способности к обучению дольше. Более высокий уровень развития вербального интеллекта у взрослых обучающихся происходит в результате увеличения работоспособности памяти, внимания, мышления. Кроме того, согласно исследованиям, память изменяется не только по уровню, но и по структуре.

Психологи - исследователи выделяют ряд классификаций возрастных периодов, в зависимости от автора и особенностей изучения процессов. В целом, говоря о взрослых [5] определяют три основных периода развития, включая инволюционный: возмужалый возраст (20-40 лет у женщин и 25-45 лет у мужчин); зрелость – до 52 лет; старость. При этом данная периодизация не является общепринятой.

Ананьев Б.Г. [2] отмечает, что существенной характеристикой индивидуального развития человека является гетерохронность, то есть не совпадения по времени физической, умственной зрелостей и др. Как подчеркивает в своих исследованиях Б.Г. Ананьев в своих исследованиях заменяет понятие “зрелость” на понятие “взрослость”. Наиболее важно, рассматривая обучение взрослых изучить как меняются характеристики данных познавательных процессов в разном возрасте. В исследованиях Б.Г. Ананьева [2] и в последствии Е.И. Степановой [11] рассматриваются особенности развития познавательных процессов при обучении взрослых в возрасте 18-46 лет. Ананьев Б.Г., показывая зависимость развития

познавательных процессов от возраста подчеркивает, что разные возрастные периоды отличаются разными темпами развития интеллекта и различных психических функций (рис.1).

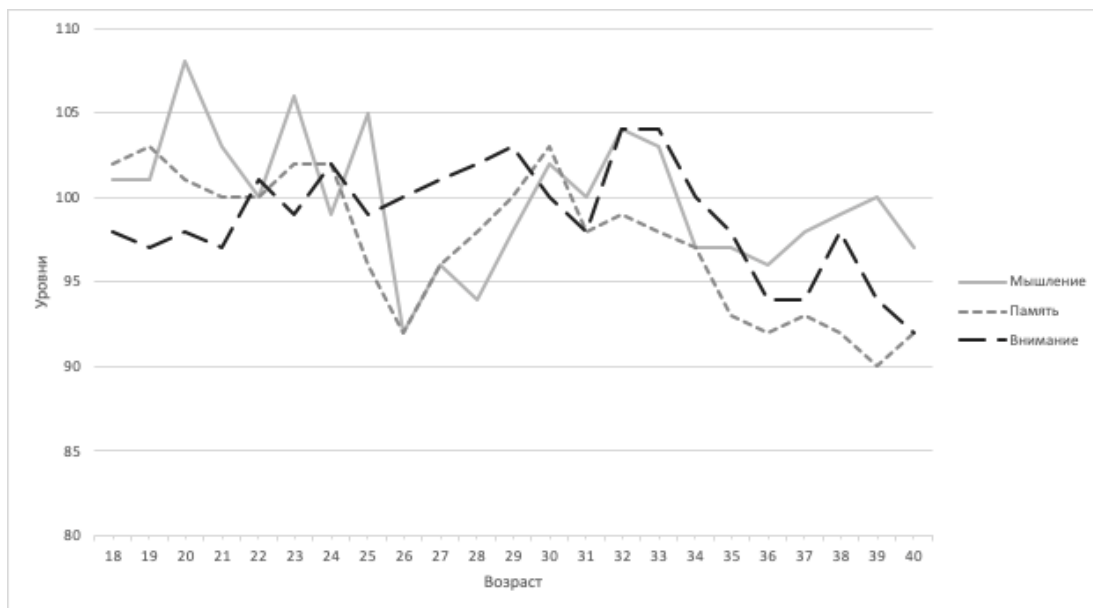


Рисунок 1. Возрастная динамика развития психических функций (по Б.Г. Ананьеву)

Б.Г. Ананьев отмечает, что интенсивность снижения активности интеллектуальных функций зависит от двух факторов: внутреннего и внешнего — одаренности человека и его образования, соответственно. Образование позволяет замедлить старение, затормозить угасание функционирования психических функций. До 35 лет происходит становление функциональной основы деятельности интеллектуальных процессов человека; с 26 до 35 лет возрастает интегрированность межфункциональной системы; в период между 35 и 46 годами происходит снижение возможностей новообразований.

Таким образом, каждому возрастному периоду свойственны разные показатели познавательных процессов, таких как мышление, память, внимание и развитие интеллектуальных способностей. Эффективными периодами для обучения является 22-25 лет и 30-33 года, а наименее удачными годами для познания нового 34-35 лет. После 46 лет постепенно происходит снижение показателей всех познавательных процессов [1].

Цифровизация вносит свои коррективы в процесс обучения на многих его этапах. Несомненно, на данном этапе пока недостаточно исследований, которые бы позволили утверждать о конкретных изменениях, касающихся памяти, мышления, воображения у взрослых обучающихся в зависимости от использования различных технологических решений. Однако, уже сегодня можно утверждать, что изменения касаются особенностей развития познавательных процессов человека. Возникновение нарушений познавательных процессов при использовании цифровых устройств зависит от двух наиболее важных обстоятельств: несоответствия технических параметров устройств, поддерживающих цифровые процессы, психофизиологическим и психическим особенностям человека и чрезмерным включением цифровых технологий в его жизнь [8]. Изменения познавательных процессов происходят на фоне формирования такого феномена, как “поведенческое подкрепление”, возникающее на основе “информационного вознаграждения”. Wilcockson TD, Ellis DA, Shaw H. отмечают, что человек в любом возрасте получает сразу, как только заходит в электронное устройство. Кроме того, при этом происходит постоянное переключение внимания за счет гиперссылок, уведомлений, подсказок, рекламы вызывают непрерывный информационный поток, побуждая человека к взаимодействию одновременно с несколькими информационными входами (файлами, порталами, сайтами) [12, 13].

Анализируя развитие познавательных процессов в условиях цифровизации на основе долговременного наблюдения (с 2014 г. по настоящее время, более 15 тыс. обучающихся, работая на различных должностях, в том числе с 2020 г. ГБОУ ДПО Центра “Профессионал”), а также на основе изучения цифрового следа, можно утверждать, что при обучении взрослых прослеживаются следующие тенденции:

1) общие:

- предпочтение видеопрограмм при освоении программного обеспечения или работе с веб-ресурсами;
- повторное возвращение к учебным материалам, в том числе синхронным занятиям;
- изучение видеоматериалов при изменении стартовой скорости видеоролика чаще всего;
- сохранение учебных материалов (более 85% учебной группы) на свои устройства, при отсутствии такой опции отправляют запрос организаторам обучения;

- организация обучения с использованием персонального компьютера или ноутбука;

2) для обучающихся до 30 лет:

- изучение учебных материалов асинхронно, т.к. они носят более конкретный характер и являются более компактными;
- изучение более коротких по продолжительности материалов;
- использование для участия в синхронных мероприятиях преимущественно мобильного устройства (90% случаев);

3) для обучающихся 30-45 лет:

- предпочтение наглядных и компактных материалов (например, саммари тем или разделов, инфографики, коротких видеороликов);

4) для обучающихся после 45 лет:

- рост запросов на синхронное взаимодействие с обучающим от обучающихся более старшего возраста;
- запрос на добавление в материалы курса шаблонов и примеров решения заданий или проектов.

Таким образом, для каждой группы взрослых обучающихся необходимо использовать подходящие возрастным особенностям и запросам подходы, методы обучения, определить соответствующие им цели, упорядочить взаимодействие работников, относящихся к различным категориям, например, реализовать систему наставничества.

На основании практической деятельности, в ходе нашего исследования определили ряд факторов, влияющих на способность взрослого человека к обучению:

- род занятий (люди, занимающиеся интеллектуальной деятельностью замедляет снижение уровня познавательных процессов);
- уровень образования (люди, обладающие более высоким уровнем образования наиболее успешно обучаются во взрослом возрасте);
- возраст обучающегося (лица более старшего возраста испытывают затруднения в процессе усвоения знаний не только вследствие психофизиологических особенностей, но и необходимости в переучивании и в переструктурировании сложившейся системы знаний);
- мотивация к обучению (взрослые обучающиеся, самостоятельно выбравшие образовательный трек будут иметь больший уровень мотивации, чем люди, которых обязали учиться);
- перерыв после в обучении (взрослые, окончившие ВУЗ 1-2 назад проще воспринимают новые знания, чем люди, окончившие ВУЗ 15-20 лет назад);
- психофизиологические особенности конкретного организма (люди, имеющие в развитии различные отклонения от нормы нуждаются в особом подходе как при проектировании образовательной программы, так и при организации учебного процесса, в зависимости от нозологии);
- социальный статус (люди с более высоким социальным статусом склонны к познанию новой информации);
- материальное положение (взрослые обучающиеся, имеющие высокий уровень дохода чаще испытывают необходимость в обучении);
- значимость информации для человека (эффективность учебной деятельности и информации повышается в том случае, если она значима для личности и имеет практическую значимость);
- сопоставление с собственным опытом (информация для наиболее удачного восприятия должна коррелироваться с личным, социальным и профессиональным опытом взрослого обучающегося);
- формы и методы обучения (учебные занятия, выстроенные с применением групповых, интерактивных и др. методов обучения, позволяющих обучаться при взаимодействии друг с другом позволяет лучше усвоить учебный материал);
- особенности проектирования образовательного контента (наглядные и логически выстроенные учебные материалы, позволяют учиться продуктивнее);
- подходящий обучающий (в ходе обучения могут возникать сложности, касающиеся личности обучающегося).

Таким образом, на обучение взрослого влияет множество факторов. Говоря о «взрослом человеке» как о субъекте обучения, стоит обратить внимание, что для него процесс обучения становится одним из способов самореализации в профессии и целом в жизни. Поэтому взрослые обучающиеся отличаются четкими установками и мотивацией к обучению, чаще всего обучение помогает в решении возникающих проблем. В процессе обучения он проявляет самостоятельность и осознанность в усвоении содержания и соотносит его с собственным жизненным опытом. Взрослый занимает в ходе обучения активную позицию, способен реально оценить свои возможности и способности. Чаще всего взрослый обучающийся способен сам оценить и выбрать способ и формы обучения. При этом обучающий (андрагог, преподаватель взрослых), ориентирует на восприятие и самовосприятие взрослого человека в ситуации его обучения. В ходе процесса необходимо создавать атмосферу партнерств, взаимопомощи и поддержки.

В ходе исследования нами был также проведен анализ аудитории взрослых обучающихся, который позволил определить следующие запросы, формируемые на старте обучения: смена профессии; получение недостающих компетенций для сохранения рабочего места; повышение социального статуса и материального положения; налаживание новых социальных или профессиональных контактов; разрешения определенной проблемы, получение ответа на актуальный вопрос или решения какой-то задачи; получение новых компетенций.

Отдельной категорией можно выделить обучающихся в системе повышения квалификации. Данное обучение, как правило, связано со следующими запросами: самоопределиться в профессии, изменение профессиональной траектории, рост уровня имеющейся профессиональной компетенции, общекультурное развитие и др. При обучении по программам повышения квалификации ожидания на разных этапах профессиональной деятельности могут изменяться. Специалисту со стажем до 5 лет требуется приобретения как профессиональных, так и личностных навыков, необходимых на текущем месте работы. Профессional со стажем от 5 до 10 лет связывает обучение с приобретением стимула к развитию творческого потенциала, разрушению сформировавшихся профессиональных стереотипов. Он также нуждается в приобретении умения принимать решения в ситуации неопределенности, сохранять критическое мышление при возникающих событиях, сохранять конкурентоспособность. Человек с опытом работы свыше 10 лет испытывает потребность в диссеминации своего опыта и знаний, обучении коллег. Кроме того, обучение должно позволить ему по-новому осмыслить свои навыки и достижения, предоставить возможность для их обобщения и дальнейшей трансляции. Например, включение специалиста в экспериментальную, исследовательскую и другие виды деятельности.

Выводы. Таким образом, подходить к вопросам организации обучения взрослых, а также выбору методов, приемов и средств обучения важно с учетом психолого-педагогических особенностей возраста. На практике очень редко встречаются учебные группы строго дифференцированные по возрасту, даже внутри категории «взрослые». Особенно в дополнительном профессиональном образовании, когда обучение будет нацелено на формирование новых знаний и умений внутри своей предметной области или получение новых профессиональных компетенций, учебные группы будут включать в себя разновозрастных обучающихся, часто с разным стартовым уровнем профессиональной подготовки, цифровой грамотности и способностями к обучению. Тогда важным элементом обучения будет электронный учебный курс, контент которого позволит учесть особенности как социального характера, так и психофизиологические особенности отдельных возрастных групп.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости (к постановке вопроса) / Б.Г. Ананьев // Человек и образование. – 2008. – №1 (14). – С. 45-53
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Ленинград, 1968.
3. Бурлакова, И.И. Влияние классических познавательных теорий на процесс обучения / И.И. Бурлакова, Л.В. Губанова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – №5 (98). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaniye-klassicheskikh-poznavatelnykh-teoriy-na-protsess-obucheniya> (дата обращения: 06.11.2023)
4. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Технология организации сопровождения взрослых в процессе онлайн-обучения / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.О. Воробчикова // Педагогическая информатика. – 2023. – № 1. – С. 252-264
5. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – Москва: Педагогическое общество России, 2009. – 512 с.

6. Жилина, Н.В. Влияние цифровой трансформации на распространение и формирование когнитивных нарушений личности / Н.В. Жилина // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2021. – №2. – С. 4-9
7. Коваленок, Т.П. Когнитивно-деятельностный стиль как фактор успешности профессионального обучения / Т.П. Коваленок // Агроинженерия. – 2019. – №5 (93). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-deyatelnostnyy-stil-kak-faktor-uspeshnosti-professionalnogo-obucheniya> (дата обращения: 06.11.2023)
8. Мальсагова, М.Х. Нейропсихологическая технология обучения молодежи и взрослых / М.Х. Мальсагова, П.В. Иванов // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. – 2020. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neypsichologicheskaya-tehnologiya-obucheniya-molodezhi-i-vzroslyh> (дата обращения: 06.11.2023)
9. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. – Москва: Аспект Пресс, 2001. – 397 с.
10. Сергеев, С.Ф. Когнитивная педагогика: особенности научения и образования взрослых / С.Ф. Сергеев // Педагогика. Психология. Философия. – 2016. – №3(03). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-pedagogika-osobennosti-naucheniya-i-obrazovaniya-vzroslyh> (дата обращения: 25.10.2023)
11. Степанова, Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология / Е.И. Степанова. – Санкт-Петербург, 2000. – С. 75-81
12. “Internet-brain”: how the Internet can change our perception / J. Firth, J. Torous, B. Stubbs [et al] // World Psychiatry. – 2019. – №18(2). – P. 119-129
13. Wilcockson, T.D. Determining typical smartphone usage: what data do we need? / T.D. Wilcockson, D.A. Ellis, H. Shaw // Cyberpsychology, Behavior and Social Networking. – 2018. – № 21(6). – P. 395-398

Педагогика

УДК 796.011.3

аспирант Ван Готуань

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П.Астафьева (г. Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ УШУ СПОРТСМЕНОВ 10-12 ЛЕТ

Аннотация. В статье теоретически обосновывается необходимость формирования устойчивой мотивации к занятиям спортивной деятельностью, которая сохраняет свою актуальность в виду необходимости решения задачи повышения эффективности организации тренировочного процесса и достижения высоких показателей на соревновательных подмостках. В рамках осмысленной актуальности проблемы исследования, которая заключается в необходимости разрешения противоречия между необходимостью достижения высоких результатов в условиях высокой конкуренции на мировой спортивной арене и недостаточностью разработанных мотивационных механизмов, была сформулирована его цель, заключающаяся в установлении методического основания для создания результативного мотивационного механизма к занятиям ушу спортсменами 10-12 лет и экспериментальной его апробации.

Ключевые слова: мотивация, тренировочный процесс, мотивационный механизм, тренинг, занятия ушу, спортсмены 10-12 лет.

Annotation. The article theoretically substantiates the need for forming a sustainable motivation for engaging in sports activities, which remains relevant due to the necessity of solving the task of increasing the effectiveness of the training process and achieving high performance in competitive environments. Within the framework of a meaningful relevance of the research problem, which lies in the need to resolve the contradiction between the necessity of achieving high results in the context of intense global sports competition and the insufficiency of developed motivational mechanisms, its aim was formulated. This aim is to establish a methodological foundation for creating an effective motivational mechanism for 10-12-year-old athletes practicing Wushu and its experimental validation.

Key words: motivation, training process, motivational mechanism, training, wushu classes, athletes 10-12 years old.

Введение. Необходимость формирования устойчивой мотивации к занятиям спортивной деятельностью сохраняет актуальность до настоящего времени наряду с задачей повышения эффективности организации тренировочного процесса, в совокупности позволяющие достигать высоких показателей на соревновательных подмостках [1; 5; 12; 13; 19; 21]. Результативность спортсмена многоаспектный показатель, зависящий от разных факторов, среди которых не только уровень физической, психологической и технико-тактической подготовленности спортсмена, но уровень профессиональной подготовки тренера к организации спортивной подготовки, особенно с юными спортсменами, требующие от него максимально выверенных решений и действий, не противоречащих ни одному дидактическому принципу и закономерности системы спортивной подготовки [2; 3; 9; 16; 25]. Кроме того, следует учитывать необходимость управления процессом формирования личности юного спортсмена, при которой взаимодействующими составляющими являются деятельность самого субъекта и мотивация, которая ее детерминирует [22, С. 418]. Исходя из этого, следует подчеркнуть двусторонность названных процессов, выраженной в совершенствовании деятельности посредством мотивации и ее усиление в ходе достигаемых спортсменом высоких результирующих показателей [3; 7]. Отметим также наличие зависимости содержательной и динамической сторон мотивации от педагогических воздействий в контексте созданных условий и форм выполняемой спортсменом деятельности на протяжении всех этапов спортивной подготовки [13; 23; 24; 26].

В связи с чем, нами ранее было упомянуто значимость профессиональной готовности тренера к реализации длительного процесса занятий спортивной деятельности, в ходе которой ее субъект постепенно выводится за рамки имеющихся потребностей и интересов и происходит формирование новых.

Изложение основного материала статьи. Методологию исследования составил теоретический анализ и обобщение результатов как отечественных, так и зарубежных авторов в рамках выявленной проблемы и поставленной исследовательской цели, достижению которой способствовала организация педагогического эксперимента и статистическая обработка полученных в ходе него данных. В статье мы опирались на базовые положения и результаты, отраженные в рамках исследований, осуществленных Г.Д. Бабушкиным, А.В. Бобровским, Т.О. Гордеевой, А.Б. Ильиным, С. Кузиковой, В.С. Левиным, Севастьяновым, Е.В. Сидоренко, Е.А. Уваровым и др. Исследовательская база была дополнена результатами исследований таких авторов, как М.Р. Авакян, А.Н. Веракса, Д.Р. Кучерявенко, К.Е. Филипповым и др.

В рамках осмысленной актуальности проблемы исследования, которая заключается в необходимости разрешения противоречия между необходимостью достижения высоких результатов в условиях высокой конкуренции на мировой спортивной арене и недостаточностью разработанных мотивационных механизмов, была сформулирована его цель.

Цель исследования заключается в установлении методического основания для создания результативного мотивационного механизма к занятиям ушу спортсменов 10-12 лет и экспериментальной его апробации.

Первоначально в рамках понимания различий в задачах, формулируемых на существующих этапах спортивной подготовки, следует указать, что на начальном этапе спортивной подготовки (10-12 лет) при формировании мотивации предусматривается два направления: первое подразумевает введение в тренировочный процесс мотивационных тренингов (тренинги причинных схем, личностной причинности, внутренней мотивации и мотивации достижения), второе – удовлетворение текущих потребностей юного спортсмена, на кратком описании которых в контексте темы настоящего исследования мы остановимся.

1. Основу тренинга причинных схем составляют знания об особенностях восприятия юным спортсменом причин, приводящих его к достижению спортивного успеха либо неудаче, при этом каждое следует рассматривать в качестве детерминанты его поведенческой реакции и действия. При таком понимании причинно-следственных связей можно констатировать ожидание трансформации действий спортсмена в случае изменения восприятия. Тренинг реализуется для изменения объяснения спортсменом причин, приведших его к неудаче путем подмены формулировки «низкие способности» на «недостаточность предпринятых усилий» [4, С. 205-206]. Таким образом, в используемом тренинге, реализуемом согласно схеме «неуспех – недостаточность усилий», принципиально важным является постановка акцента на «усилии» как устранимой самим спортсменом посредством волевых усилий причине недостижения спортивных результатов.

2. Сущность тренинга личностной причинности заключается в достижении сформированности у спортсмена понимания того, что он сам выступает в качестве причины результатов своего поведения. Отношение к спортсмену как «источнику» собственной «эффективности» содействует позитивным изменениям в самовосприятии, что отражается в конструктивизме, стабильности и компетентности реализуемой им соревновательной деятельности [10, С. 55]. В ходе организации подобного тренинга предусмотрена система мероприятий, осуществляемых со стороны тренера, включающая в себя постановку цели и соотнесение ее с выявленными у спортсмена возможностями (учитывая качества интернальности-экстернальности), построение алгоритма конкретных действий и установление временных границ их реализации, а также внесение своевременных коррективов для сохранения заданного определенными значениями показателей направления.

3. Тренинг внутренней мотивации основан на получении спортсменом удовлетворения от осуществляемых им действий (внутренний мотив), как результат его взаимодействия с окружающей средой, достижение которого сопровождается личностными переживаниями [20, С. 560-564]. В ходе тренинга постепенно реализуются ряд этапов, среди которых принято выделять: концентрацию внимания, мыслей, чувств на занятиях спортивной деятельностью, исключающая появление посторонних мыслей, чувств, отвлекающих от деятельности; достижение ощущения физической и интеллектуальной включенности в деятельность, последовательность ее осуществления (осознанность целей и задач) и правильности ее выполнения в отсутствии чувства неуверенности и тревоги; достижение состояния «растворения» в своем деле с замедлением субъективного времени – «ощущение потока». Таким образом, под сопровождением тренера спортсменом достигается баланс между «надо» и «могу», тем самым создавая оптимальные условия для развития внутренней мотивации занимающегося.

4. Организация тренинга мотивации достижения основывается на действиях, ориентированных на формировании осознанной спортсменом устремленности к успеху, что достигается путем приобретения синдрома достижения, самоанализа результатов собственной деятельности, создания тактики целеобразования и организации межличностной поддержки.

Как отмечалось нами ранее, формирование мотивации к спортивной деятельности сопровождается удовлетворением текущих потребностей спортсмена, в большинстве случаев учитываются физиологические потребности (в двигательной активности), а также в безопасности (от физических и психологических опасностей), в причастности самоактуализации (признании, авторитете). Все перечисленные потребности могут быть удовлетворены только при наличии гармонично выстроенной, положительной обратной связи, сопровождаемой достигнутыми результатами, в совокупности формирующие позитивный эмоциональный фон, т.е. базу для организации эффективной тренировочной и соревновательной деятельности [6, С. 101-105]. Своеобразными надстройками базы станут освоение знаний, требуемых для реализации соревновательной деятельности, мониторинговые мероприятия, носящие информационно-конструктивный характер, формирование результативности, проявленной в деятельности, как личностное качество спортсмена, системаго поощрений, установление пространства интересов занимающихся с целью максимального их учета в ходе организации тренировочных занятий [14, С. 182-189]. В рамках мероприятий, реализуемых для удовлетворения потребности в самоактуализации, проводится систематизация частных задач с устранением однообразия применяемых форм и средств для их успешного разрешения. Также, опираясь на выявленные потенциалы спортсмена, применяется система поощрений, активизирующая его творческие способности соизмеримые с целью, значимость которой им осознана [8; 21; 27]. Теоретическое осмысление проблемы исследования, основанной на результатах научных изысканий, позволила сформулировать гипотезу настоящей исследовательской деятельности, которая сформулирована предположением о возможности эффективного разрешения проблемы управления спортивной мотивацией посредством удовлетворения актуальных потребностей спортсмена, укрепления уверенности в собственных возможностях и формирования чувства собственного достоинства.

Опираясь на поставленную перед исследованием цель, в качестве его задач выступило:

- 1) теоретическое анализ и осмысление основ мотивационной составляющей спортивной деятельности;
- 2) формирование опорных методических положений, совокупность которых способна выступить в качестве основания для создания мотивационного механизма спортсменов к занятиям ушу;
- 3) Экспериментальная проверка результативности реализации мотивационного механизма к занятиям ушу спортсменов 10-12 лет.

Для решения поставленных задач кроме теоретического основания проблемы исследования, были отобраны методические приемы, максимально содействующие повышению мотивационного уровня спортсменов к занятиям ушу в возрасте 10-12 лет, в частности:

- 1) постановка двигательной задачи в рамках тренировочного процесса осуществлялась в соответствии с текущей ситуацией, учитывающей индивидуальные потенциальные возможности спортсмена и его актуальные потребности;
- 2) расширение границ для осуществления спортсменом самостоятельного поиска и предоставление вспомогательного материала для реализации им планируемых действий;
- 3) применение системы оценочных и поощрительных мероприятий, активизирующих самооценку юного спортсмена с позиции планируемой возможности разрешения двигательной задачи;
- 4) включение групповых форм организации тренировочного процесса с целью реализации совместной деятельности, в которой проявлены разнообразные виды поддержки ее участников (импровизационные/ спланированные);
- 5) создание базы домашних заданий с предлагаемыми различными формами презентации достигнутых результатов;

6) формирование критериально-оценочного инструментария, который в полной мере соответствует требованиям соревновательной деятельности, адекватности и справедливости оценки достижений юного спортсмена.

Для достижения сформированности у юных спортсменов умения устанавливать целевой коридор, включающей цель, задачи и этапы действий для их разрешения, осуществлялись мероприятия, в ходе которых занимающиеся ушу осваивали составление индивидуальной траектории достижения спортивного мастерства, с обозначением простейших форм, средств методов и приемов. Кроме того, в тренировочном процессе отводилось время для обучения юных спортсменов дифференциации оценки своей деятельности с целью реализации самоконтроля (внешнего, внутреннего), включающего в себя рефлексивный анализ ее успешности. На протяжении всего тренировочного процесса в рамках спортивной подготовки создавались ситуации успеха, «платоновская» коммуникация и использовалась система поддержки и поощрения индивидуальных достижений спортсменов. Многое зависело от уровня профессиональной готовности тренера к реализации в своей деятельности методов индивидуализации содержания программы спортивной подготовки спортсменов 10-12 лет для формирования у них умений самоорганизации, самоорганизации, самоанализа, взаимоанализа, самоконтроль, взаимоконтроль [15, С. 61-67]. Также, в ответственность тренера входило создание и сохранение позитивной атмосферы межличностных взаимодействий в группе спортсменов с подчеркнутым акцентированием на демонстрацию ими взаимопомощи друг другу. В рамках настоящего исследования для достижения поставленной цели решалась одна из задач – экспериментальная проверка выдвинутой гипотезы, для чего был организован педагогический эксперимент, включающий в себя общепринятые в исследовательской деятельности этапы (констатирующий, формирующий, контрольный) с его участниками – спортсменами 10-12 лет занимающихся ушу (начальных этап спортивной подготовки). Диагностический инструментарий включал метод установления мотивационной структуры личности, предложенный В.Э. Мильманом, позволяющий выявить актуальный мотивационный (далее – МП) и эмоциональный (далее – ЭП) профили личности спортсмена в количестве 224 человек (экспериментальная группа – ЭГ, n=112; контрольная группа – КГ, n=112), добровольно (письменно) изъявившие желание участия.

Статистические методы, примененные в ходе настоящего исследования, в частности по окончании педагогического эксперимента, позволили подвергнуть обработки информационный массив данных, зафиксированный в протоколах на всех реализуемых этапах педагогического эксперимента. Достоверность полученных в ходе интерпретации результатов была обеспечена благодаря вычислению показателя надежности альфа Кронбаха (0,796). Все результаты после обработки отображены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1

Средние значения параметров по В.Э. Мильмана на разных этапах педагогического эксперимента, $\bar{X}_{\text{ср}} \pm \sigma$

Параметры	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ, n=112	КГ, n=112	ЭГ, n=112	КГ, n=112
П	26,4 ± 6,6	26,5 ± 5,2	27,2 ± 4,7	26,7 ± 8,1
К	25,6 ± 6,8	25,5 ± 7,1	28,1 ± 5,2	26,8 ± 8,1
С	20,4 ± 7,3	20,1 ± 5,4	21,1 ± 6,3	21,4 ± 7,9
О	24,3 ± 7,5	23,8 ± 6,3	26,2 ± 4,4	23,3 ± 9,7
Д	22,5 ± 7,8	21,9 ± 5,3	24,7 ± 6,2	20,2 ± 7,8
ДР	25,3 ± 7,6	25,1 ± 6,6	28,1 ± 3,2	23,9 ± 9,1
ОД	18,8 ± 7,0	18,4 ± 7,3	19,6 ± 3,7	17,4 ± 8,5

Условные обозначения: П – поддержание жизнеобеспечения; К – комфорт; С – социальный статус; О – общение; Д – общая активность; ДР – творческая активность; ОД – общественная полезность

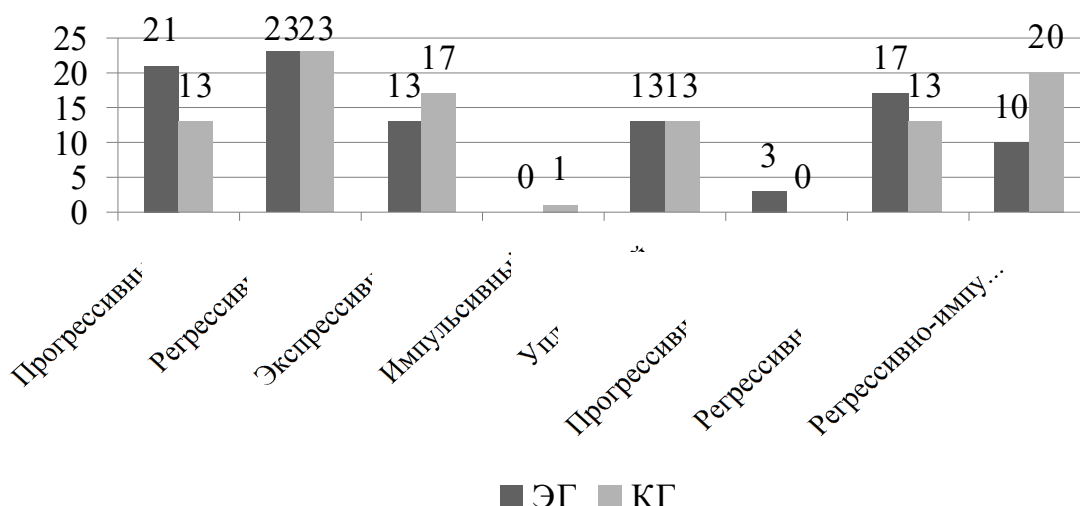


Рисунок 1. Мотивационный профиль личности спортсменов 10-12 лет на контрольном этапе педагогического эксперимента, %

Выводы. Опираясь на полученные в ходе исследования результаты, следует признать наличие изменений в обеих группах спортсменов, что свидетельствует о благоприятном фоне занятий и их положительном влиянии на занимающихся. Однако, как и было выдвинуто в гипотезе исследования предположение для достижения высоких результатов, которым благоприятствует оптимальный уровень мотивации спортсменов, необходимо применение мотивационных механизмов,

позволяющих существенно увеличить значения в необходимых показателях во всех видах спортивной подготовки (проверка предположения предполагается в следующей серии исследований), положительно отразившись на мотивационном профиле занимающихся. В ходе организации исследования и непосредственно педагогического эксперимента, была достигнута цель исследования, которая заключалась в установлении методического основания для создания результативного мотивационного механизма к занятиям ушу спортсменами 10-12 лет и экспериментальной его апробации. В соответствии с полученными результатами можно резюмировать о ее достижениях.

Литература:

1. Авакян, М.Р. Формирование мотивации у спортсменов / М.Р. Авакян // Научно-исследовательский центр "Technical Innovations". – 2022. – № 9-1. – С. 222-229
2. Арзобаев, К. Влияние межличностных отношений на мотивацию юных спортсменов / К. Арзобаев, Ю. Бердалиева // Наука и мир. – 2019. – № 3-3(67). – С. 14-16
3. Берилова, Е.И. Мотивация спортивной деятельности как регулятор копинг-стратегий у спортсменов / Е.И. Берилова, Ю.М. Босенко, А.С. Распопова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 8(198). – С. 413-416
4. Веракса, А.Н. Роль перфекционизма в деятельности спортсменов: диагностика и связь с тревожностью, мысленными образами и спортивной мотивацией / А.Н. Веракса, А.А. Якушина, Ю.И. Семенов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2021. – Т. 11. – № 3. – С. 202-221
5. Земскова, М.А. Мотивация непрофессиональных спортсменов в процессе спортивной подготовки / М.А. Земскова // Наука сегодня: факты, тенденции, прогнозы: материалы международной научно-практической конференции, Вологда, 26 июня 2019 года / Научный центр «Диспут». – Вологда: ООО «Маркер», 2019. – С. 81-82
6. Корхова, В.А. Технологии развития мотивации достижения успеха у спортсменов в спорте высших достижений / В.А. Корхова, Е.В. Воробьева // Физическое воспитание детей в современных условиях информатизации образования в России: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной Году науки и технологий РФ, Москва, 19-20 апреля 2021 года. – М.: Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, 2021. – С. 101-105
7. Кучерявенко, Д.Р. Особенности мотивации у спортсменов командных и индивидуальных видах спорта по гендерному признаку / Д.Р. Кучерявенко // Сборник материалов научных конференций студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантов и прикрепленных лиц (2019-2020 учебный год), Малаховка, 05 декабря 2019 года – 29 декабря 2020 года / Московской государственная академия физической культуры, Московская областная олимпийская академия. Выпуск XXIX. – Малаховка: Московская государственная академия физической культуры, 2020. – С. 82-90
8. Несветайло, А.В. Особенности взаимосвязи перфекционизма и мотивации у юных спортсменов-шахматистов / А.В. Несветайло // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 1. – С. 108-112
9. Самойленко, В.Ю. Психологические особенности мотивации спортсменов / В.Ю. Самойленко, М.В. Самойленко // Научный альманах. – 2020. – № 7-1(69). – С. 82-84
10. Самойлов, А.Б. Формирование мотивации к занятиям теннисом юных спортсменов групп начальной подготовки / А.Б. Самойлов // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 12. – С. 55.
11. Свилина, О.А. Оценка влияния структурной организации мотивации достижения спортсменов на результативность их деятельности / О.А. Свилина // Педагогика и просвещение. – 2022. – № 1. – С. 68-76
12. Тимофеева, О.А. Половозрастные особенности средовых факторов мотивации спортсменов / О.А. Тимофеева // Аллея науки. – 2018. – Т. 3. – № 9(25). – С. 377-379
13. Филиппов, К.Е. Значение спортивной мотивации у спортсменов на этапе начальной подготовки / К.Е. Филиппов // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: Материалы VII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 19-21 декабря 2018 года / Под ред. И.В. Молдовановой. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2018. – С. 139-141
14. Формирование мотивации школьников к занятиям физической культурой и спортом в общеобразовательных учреждениях / А.В. Иванов, О.Д. Чолаков, Х.Р. Ибришев [и др.] // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2021. – № 3(37). – С. 180-191
15. Altintas, A. Determining Participation Motivation of Young Athletes With Regard to Gender and Sport Type / A. Altintas, P.B. Koruc // International Journal of Sport Culture and Science. – 2014. – Т. 2. – № 1. – С. 61-67
16. Blanken, I. A meta-analytic review of moral licensing / I. Blanken, N. Van De Ven, M. Zeelenberg // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2015. – Т. 41. – №. 4. – С. 540-558
17. Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment / A.C. Frenzel, Ja.L. Taxer, C. Schwab, Ch. Kuhbandner // Motivation and Emotion. – 2019. – Vol. 43, No. 2. – P. 255-265
18. Gebaska-Kuczerowska, A. Assessment of the impact of physical activity on the health status of elderly people / A. Gebaska-Kuczerowska // Przegląd Epidemiologiczny. – 2002. – Т. 56, № 3. – С. 471-477
19. Gernigon, C. Achievement goals in aikido and judo: a comparative study among beginner and experienced practitioners / C. Gernigon, H. Le Bars // Journal of Applied sport psychology. – 2000. – Т. 12, № 2. – С. 168-179
20. Gładziejewski, P. Predictive coding and representationalism / P. Gładziejewski // Synthese. – 2016. – Vol. 193, No. 2. – P. 559-582
21. Klein, C. What do predictive coders want? / C. Klein // Synthese. – 2018. – Т. 195, № 6. – С. 2541-2557
22. Liu, W.-s. The formation of teachers' intrinsic motivation in professional development / W.-s. Liu, X.-W. Li, Y.-m. Zou // Integrative Psychological and Behavioral Science. – 2019. – Т. 53. – С. 418-430
23. Meijers, M.H. Paradoxical side effects of green advertising: how purchasing green products may instigate licensing effects for consumers with a weak environmental identity / M.H. Meijers, M.K. Noordewier, P.W., Verlegh, W. Willems // International Journal of Advertising. – 2019. – Т. 38, № 8. – С. 1202-1223
24. Sit, C.H. Situational state balances and participation motivation in youth sport: A reversal theory perspective / C.H. Sit, K.J. Lindner // British Journal of Educational Psychology. – 2006. – Т. 76, № 2. – С. 369-384
25. The effect of intrinsic and extrinsic motivation on memory formation: insight from behavioral and imaging study / H. Duan, G. Fernández, E. Van Dongen, N. Kohn // Brain Structure and Function. – 2020. – Vol. 225, No. 5. – P. 1561-1574
26. Yoon, S. Effort investment in persuasiveness: A comparative study of environmental advertising in the United States and Korea / S. Yoon, Y. Kim, T.H. Baek // Social and Environmental Issues in Advertising Routledge, 2018. – С. 103-115

УДК 373.31

кандидат педагогических наук, доцент Васильева Айталиня Николаевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка кафедры социальной педагогики Томская Айыына Нюргуновна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается понятие мотивации, познавательной мотивации. Рассматривается проблема формирования познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста. Раскрыты особенности данной возрастной группы. Определена актуальность проблемы исследования. Статья содержит анализ научной литературы с учетом реалий современной системы изучения проблемы формирования познавательной мотивации обучающихся. Также представлены результаты исследования, которое проводилось на базе МАНОУ «Дворец детского творчества имени Ф.И. Авдеевой» г. Якутска. Авторы представили факторы, влияющие на формирование познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста. Материал, представленный в статье предназначен для совершенствования деятельности образовательных организаций в вопросе формирования познавательной мотивации.

Ключевые слова: мотивация, мотив, младший школьный возраст, педагогические условия, учебная деятельность, образовательный процесс, познавательный интерес, познавательная активность.

Annotation. The article reveals the concept of motivation, cognitive motivation. The problem of forming cognitive motivation in children of primary school age is considered. The features of this age group are revealed. The relevance of the research problem is determined. The article contains an analysis of scientific literature taking into account the realities of the modern system of studying the problem of forming cognitive motivation of students. Also presented are the results of a study that was conducted on the basis of the MANU "Palace of Children's Creativity named after F.I. Avdeeva" Yakutsk. The authors presented factors influencing the formation of cognitive motivation in children of primary school age. The material presented in the article is intended to improve the activities of educational organizations in the matter of forming cognitive motivation.

Key words: motivation, motive, primary school age, pedagogical conditions, educational activities, educational process, cognitive interest, cognitive activity

Введение. Всестороннее развитие личности, включая развитие основных компетенций и способностей обучающихся, уделение особого внимания формированию у обучающихся личностных мотивов, понимания смысла и цели получения образования – цель процесса образования сегодня.

Данные требования необходимы, так как современное общество нуждается в активном, инициативном, творческом, владеющий умением самостоятельно принимать решения человеке, который может и умеет организовать свою деятельность. Одним из условий решения данной задачи является формирование мотивации к деятельности, именно она помогает человеку познать мир, иметь активную жизненную позицию и желание к самосовершенствованию.

Изучение данного вопроса, существующих исследований в данной области подтвердил, что именно младший школьный возраст является оптимальным возрастным этапом в жизни человека, в ходе которого формируется способность к учебной деятельности, мотив к учению, становление личности. Это подтверждается исследованиями Л.И. Божович, М.В. Манохина, Д.Б. Эльконина и др., которые отмечали, что оптимальный возрастной этап для перестройки эмоционально-мотивационной сферы, сдвига в иерархии мотивов – младший школьный возраст [1, 6].

Изложение основного материала статьи. Мотивация – это необходимый компонент для результативного обучения, мотивацию следует поддерживать в течении всего процесса обучения в школе. Огромное значение имеет хорошо определенная и сформулированная цель и задачи, которые ставятся перед школьниками.

По мнению автора Н.И. Гуткиной мотивация младших школьников является главным компонентом личности. Желание учиться, познавать новое естественно для ребенка в начале школьной жизни. И учиться на хорошо, на «отлично» [2].

Мотивация как главная проблема, как в отечественной, так и в зарубежной педагогике и психологии показана достаточно широко, но вопрос о влиянии отношения учителя к предмету на отношение младших школьников к предмету остается практически неисследованным.

Изучение проблемы мотивации школьников предполагается разложить на три вида:

1. Изучение отношения учеников к учебному предмету.
2. Изучение отношения учителя к предмету.
3. Установление взаимосвязи между отношением учителя к предмету и отношением учащихся к предмету.

По мнению автора Л.И. Божович: «Мотив – это намерения, идеи, замыслы, чувства, переживания. Большинство психологов сходятся во мнении, что чаще всего мотивом является либо стимул, либо цель (объект), либо намерение, либо потребность, либо свойство личности, либо ее состояние» [1].

Говоря об учебной деятельности, автор Ю.В. Киселева пишет, что «под ее мотивом можно понимать все детерминанты, определяющие проявление учебной деятельности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.д.» [3].

Одинаковая образовательная деятельность имеет разное значение для разных обучающихся. Некоторым нравится общаться со своими сверстниками в учебном заведении, другие посещают школу потому, что это необходимо, а третья группа подчеркивает, что сам процесс учения вызывает положительные эмоции и привлекает их. Смысл учения, его значимость лежит в основе мотивационной сферы ученика, наполняет мотивы содержанием. Мотивы учения – это сосредоточенность обучающегося на различных аспектах данного процесса.

По мнению автора Л.И. Божович: «На развитость мотивации влияют различные внешние условия. Учителю очень важно знать эти условия и понимать, какое влияние они могут оказать на развитие мотивации ребенка» [1].

Отмеченное Л.И. Божович первое условие – «характер самой деятельности или содержание задачи, которую должен решить учащийся» [1]. По ее мнению, именно новизна процесса способствует достижениям, также она отмечает, что существуют гендерные различия в проявлении мотивации в школьном возрасте. В любом случае, успешно выполненное задание вызывает у детей положительные эмоции, придает им уверенность в своих силах, а это в свою очередь эффективно повышает уровень мотивации к достижениям в целом [1].

Следующее условие, которое необходимо соблюсти – это предоставление возможности обучающимся проявить самостоятельность. Мы согласны с мнением исследователей о том, что «данное условие должно проследиваться на разных этапах познавательной деятельности, включающей постановку учебной задачи, создание новых знаний, работа над ними, а

также на этапе самоконтроля. Предоставленная возможность проявления самостоятельности в ходе учебного процесса дает возможность проявлению различных эмоций и переживаний, помогает сформировать такие качества как целеустремленность, вариативность деятельности, креативность и др.» [1].

Однако, есть третье важное условие – это «личный пример и ролевое поведение значимых взрослых, учителей и родителей. Иными словами, чем активнее вовлечены родители, учитель и окружающие ребенка взрослые, чем большую заинтересованность они проявляют к делам и заботам ребенка, тем выше заинтересованность самого ребенка в успехе» [1].

Автор И.Ю. Кулагина отмечает, что: «Для того, чтобы понять причины неуспеваемости обучающихся, необходимо рассмотреть вопрос о его учебной мотивации. Прежде всего, необходимо определить, насколько сильно его желание учиться, учится ли он из интереса к новым знаниям или из-за желания выглядеть определенным образом перед сверстниками, учителями, родителями. Тогда мы должны попытаться воспитать ребенка в том или ином аспекте его мотивации» [4].

Для выявления уровня сформированности познавательной мотивации с детьми младшего школьного возраста была проведена опытно-экспериментальная работа. В исследовании приняло участие 25 обучающихся 3 «а» класса и 25 обучающихся 3 «б» класса начальной школы при МАНОУ «Дворец детского творчества имени Ф.И. Авдеевой». В исследовании было две группы – экспериментальная и контрольная группы.

Состав экспериментальной группы – ученики 3 «а» класса в количестве – 25 обучающихся, состав контрольной – обучающиеся 3 «б» класса. Опытнo-экспериментальная работа велась в ходе 3 четверти 2022/2023 учебного года.

Результаты диагностики уровня учебной и познавательной мотивации экспериментальной группы показали, что: у 4 детей – 2 уровень (17%), у 6 детей – 3 уровень (25%), у 10 детей – 4 уровень (41%), у 4 детей – 5 уровень (17%).

Также выявлены: Высокий уровень тревожности у 8 обучающихся (34%), средний уровень тревожности выявлен у 14 обучающихся (58%), а у 2 обучающихся низкий уровень тревоги (8%).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у обучающихся из экспериментальной группы недостаточно сформирована учебная и познавательная мотивация, так же выявлена тревожность.

Далее точно такая же методика была проведена и для детей из контрольной группы. В данную группу вошли – 25 учеников 3 класса.

Результаты контрольной группы вышли следующие: у 3 детей – 2 уровень (13%), у 11 детей – 3 уровень (46%), у 8 детей – 4 уровень (33%), у 2 детей – 5 уровень (8%). Также результаты тревожности показали, что у 7 учащихся (29%) – высокая тревожность, у 11 детей (46%) – средний уровень тревожности, у 6 детей (25%) – низкий уровень тревожности.

Изучив и проанализировав результаты диагностического среза, мы утвердились в необходимости дальнейшей работы по формированию познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста. Нами был отобран материал с целью разработки цикла занятий, основной задачей которых является создание условий для эффективного развития учебной и познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста.

На основе теоретического изучения проблемы исследования и с учетом уровня сформированности познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста мы составили комплексный план занятий с применением и созданием психолого-педагогических условий, были подобраны различные методики и игры для занятий, которые были направлены на развитие познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста, также при составлении плана были учтены возрастные особенности детей данного возраста. В план были включены всего – 10 занятий.

Все занятия были проведены с целью развития не только познавательных способностей детей, но также способствовали развитию внимания и мышления в целом. Так же хотим отметить, что занятия, проведение с применением информационных технологий дали наиболее эффективный результат.

С целью выявления конечного результата и эффективности проведенной работы на формирующем этапе эксперимента был проведен контрольный (повторный) эксперимент по выявлению изменений уровня сформированности познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста. Так, результаты проведенной методики представлены в рисунке 1.

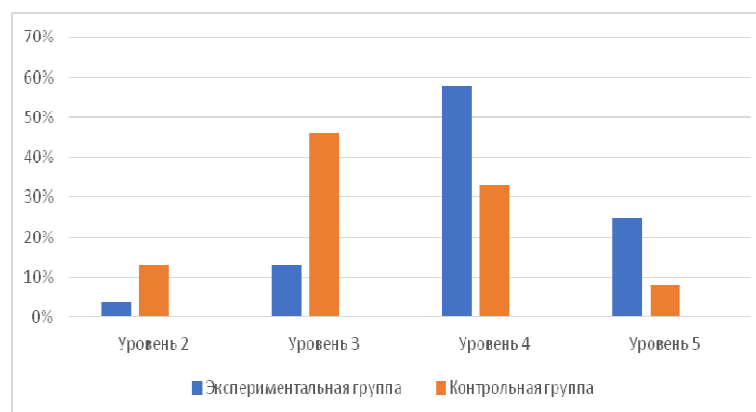


Рис.унок 1. Результаты опытно-экспериментальной работы

Результаты, представленные на рис. 1 демонстрируют, что у детей из экспериментальной группы появились улучшения в развитии познавательной мотивации, а у детей из контрольной группы нет изменений в результатах, так как с данными детьми не были проведены занятия на развитие познавательной мотивации.

Выводы. Такие компоненты как деятельностный, побудительный, эмоционально-оценочный являются составляющими познавательной мотивации обучающихся младших классов, что подтверждается многочисленными исследователями. Желание познавать новое, проявлять интерес к непознанному, желание действовать, рефлексия – вот те характеристики, которые приводят авторы, раскрывая данные компоненты.

Д.Б. Эльконин перечислил, факторы, влияющие на отношение ребенка к обучению. Так им были отмечены, что стиль педагогического общения, сам процесс обучения, особенности подачи материала, учебно-познавательная деятельность обучающихся, а также оценка результатов обучения имеют самое непосредственное влияние. Учащиеся начальной школы уже могут контролировать свое поведение, основываясь на сознательно принятом намерении. Чтобы намерение возникло, необходимо, чтобы учитель поставил цель, и ученик принял ее.

Таким образом, анализ исследований по выбранной нами теме, результаты, полученные по итогам проведенной опытно-экспериментальной работы, подтвердили эффективность выбранных нами тем для комплексного плана по формированию познавательной мотивации у обучающихся начального звена. Формирование учебной и познавательной мотивации у обучающихся младших классов имеет прямую зависимость от характера отношений, которые сложились между обучающимся и учителем. Необходимо учитывать данный фактор при формировании познавательной мотивации у обучающихся. Учет всех условий, а также своевременно проведенная диагностика, позволит спрогнозировать и сконструировать дальнейший процесс воспитания с ориентацией на конкретный результат.

Литература:

1. Божович, Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 2017. – 351 с.
2. Гуткина, Н.И. Динамика учебной мотивации от второго к третьему классу / Н.И. Гуткина // Вестник практической психологии образования. – 2016. – № 4 (9). – С. 46-50
3. Киселева, Ю.В. Дидактические условия и этапы формирования учебной деятельности младших школьников / Ю.В. Киселева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №1. – С. 259-262
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие 4-е изд. / И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 2020. – 418 с.
5. Моргун, В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии: учебное пособие / В.Ф. Моргун. – М.: Просвещение, 2020. – 84 с.
6. Эльконин, Д.Б. Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин // Психологическая наука и образование. – 1996. – Том 1. – № 4 – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n4/Elkonin (дата обращения: 29.11.2023)

Педагогика

УДК 37.378.1

старший преподаватель Васюхневич Ирина Александровна
Тюменский государственный медицинский университет (г. Тюмень);
кандидат филологических наук, доцент Хвощ Раиса Николаевна
Тюменский государственный медицинский университет (г. Тюмень)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация. Значительные изменения в системе здравоохранения РФ в последние годы, говорят о том, что медицинское образование является важным звеном в формировании социально-экономического и культурно-нравственного состояния общества. Система международного образования, развивающая взаимопонимание в рамках обучения и воспитания молодежи, нацелена на социальное и духовное сближение народов. Своеобразным средством продвижения международного авторитета страны является высокий уровень профессиональной подготовки иностранных обучающихся в российских вузах. Данная статья посвящена проблеме формирования профессиональной культуры у иностранных студентов медицинского вуза. В работе представлен анализ понятий «культура» и «профессиональная культура», позволяющий сформулировать определение «профессиональная культура врача» в рамках данного исследования. Основная цель работы заключается в определении компонентного состава профессиональной культуры врача. Мы выяснили, какие составляющие образовательного процесса, способствуют формированию профессиональной культуры будущих врачей. Предметом исследования являются организационно-педагогические условия формирования профессиональной культуры у иностранных студентов медицинского вуза. Выделены компоненты, при помощи которых, мы сможем выстроить модель развития профессиональной культуры у иностранных обучающихся в медицинском вузе.

Ключевые слова: культура, профессиональная культура, медицинский вуз, иностранные студенты, профессиональная терминология.

Annotation. Significant changes in the healthcare system of the Russian Federation in recent years indicate that medical education is an important link in the formation of the socio-economic, cultural and moral state of society. The international education system, which develops mutual understanding through the training and education of young people, is aimed at the social and spiritual rapprochement of peoples. A unique means of promoting the country's international authority is the high level of professional training of foreign specialists in Russian universities. This article is devoted to the problem of developing a professional culture among foreign students of a medical university. The paper presents an analysis of the concepts "culture" and "professional culture", which allows us to formulate a definition of "professional culture of a doctor" within the framework of this study. The main goal of the study is to determine the component composition of professional culture. We found out which components of the educational process contribute to the formation of a doctor's professional culture. The subject of the study is the organizational and pedagogical conditions for the formation of the professional culture of foreign students at a medical university. The components with the help of which we can build a model for the development of professional culture among foreign students of a medical university have been identified.

Key words: doctor's culture, professional culture, medical school, foreign languages, professional terminology.

Введение. Профессия врача относится к социально-значимым явлениям взаимодействия «человек-человек». Социальный статус врача обусловлен особенностями функционирования системы здравоохранения. Социальная роль определена высокими этическими и правовыми требованиями. Поскольку работа врача с пациентами ведется на основании общения, то специфика профессиональной деятельности врача опирается на коммуникативную составляющую. Формирование профессиональной культуры врача происходит через овладение профессиональными знаниями и через познание культуры общества, что выделяет профессиональную культуру врача, как особый феномен. Многовековой профессиональный опыт общения, знания правил медицинской этики, общечеловеческие качества врача, поддержание здоровья пациента относятся к профессиональной культуре врача.

Изложение основного материала статьи. Проблему генезиса термина «профессиональная культура врача» следует рассматривать через определение понятий: культура, профессиональная культура, профессиональная культура врача.

Термин «культура» является сложным общеметодологическим и междисциплинарным понятием, имеет множество смысловых оттенков, которые разбиты на несколько групп. Чтобы выявить сущность рассматриваемого в нашей работе термина «профессиональная культура врача», следует проанализировать авторитетные научные работы в сфере философии,

культурологии, педагогики, психологии и социологии, направленные на изучение истоков термина «культура» в разных эпохах развития человеческого общества.

Ретроспективный анализ термина «культура» показал, что благодаря античным философам было обозначено место и роль человека в бытии, а современная педагогика определила культуру как особый феномен. Обзорно-аналитическое исследование научной литературы помогло нам определить состояние вопросов, связанных с термином «культура» на современном этапе. Так, в исследованиях Е.В. Бондаревской, Т.Ф. Белоусова, Т.И. Власова объясняется сущность культуры на основе психолого-педагогической действительности. В работах представленных авторов, определены такие подходы, как: личностно-деятельностный, системный, диалогический и культурологический, что объясняет проявление в человеке культуры и нравственности через воспитание [1, 2, 8].

Ученым А.А. Деркач выявляются личностно-деятельностный, диалогический, культурологический, диатропический, акмеологический, антропологический подходы [21]. А.И. Кравченко вносит уровневое рассмотрение термина «культура» [1, с. 210-211], и трактует его, как совокупность результатов деятельности людей. Предлагает рассматривать термин с трёх сторон: «сфера жизни общества»; нормы и ценности, свойственные нации; духовные достижения, определяющие уровень развития народа. В работах Л.В. Бенина педагогика и культура рассматриваются как «часть-целое», отмечается, что культура неразрывна от педагогики, педагогика, в свою очередь, является частью культуры [4, с. 13-18]. Основатель культурологической концепции профессор Ю.М. Лотман [18] в научных трудах фиксирует, что культура носит знаковый характер и имеет структурную организацию. Даёт определение термину «культура» – «сложно организованный механизм», вырабатывающий «наиболее выгодные и компактные способы» для хранения и передачи информации. Точка зрения ученого на культуру складывается из понятия «симбиоз самостоятельных систем», который складывается в «сверхязык». В основе учений исследователя лежит перевод текстов, которые приводят к освоению действительности культуры в истории. Автор считает, что тексты способны запечатлеть информацию через язык эпохи, а затем трансформировать этот текст в информацию и внести «ее в коллективную память». О.М. Дорошко [9] предлагает рассматривать категорию «культура» с методологической точки зрения и разделять подходы к определению термина на социологические, философские и антропологические. В научной работе данного автора указано, что существует огромное количество терминов «культура», трактование которых зависит от истории развития человечества.

Таким образом, можно сделать вывод, что понятие «культура» многогранно, значение термина зависит от определенной исторической эпохи. Учёными XVIII в. была выделена концепция гуманизма, а основную позицию в культуре занимают язык, речь и слово.

В XIX – XX в.в. сущность культуры лежит в основе психолого-педагогической действительности. Сущность культуры объясняется через совокупность личностно-деятельностного, системного, диалогического, культурологического, диатропического, акмеологического, антропологического и субъектного подходов. По данным проведенного анализа понятия «культура» можно сделать следующий вывод:

- культура междисциплинарное понятие;
- культура обладает общеметодическим понятием;
- отражает историческую эпоху;
- аспекты деятельности и творческие особенности;
- определяет ценности поведения людей.

Результаты исследования показывают, что понятие «культура» в область научного знания вводится с разных научных позиций. В XXI вв. культура – объект междисциплинарных исследований. Комплексное рассмотрение «культуры» с междисциплинарной позиции: философии, антропологии, социологии, культурологии и педагогики. Рассматривается в рамках различных теоретических концепций. Ядром культуры являются ценности, способные регулировать человеческое поведение и цели его деятельности.

Слияние таких двух наук, как педагогики и психологии с медицинским уклоном в мировом образовательном пространстве началось в XX веке с 50-х годов. В России этот процесс активно вводится в практику вузов с 80-х годов. Возникает новый статус врача как педагога, анализируются новые профессиональные качества, влияющие на успешную трудовую деятельность. Огромную роль в становлении и определении термина «профессиональная культура» сыграли работы таких учёных, как: М.С. Ляшенко, Л.Н. Коган, И.П. Минакова, Р.В. Хановой, А.Н. Лымарь [12, 13, 17, 19, 22].

Чтобы определить место профессиональной культуры в общей системе культуры, следует рассмотреть отрасли культуры, такие как:

- экономическая (культура производства, культура обмена, потребления, управления, труда);
- политическая культура (являясь подвидом политической культуры, базируется на строгом соблюдении норм, обычаев, традиций);
- профессиональная культура – это конкретный вид деятельности, в основе которого лежат теоретические знания в совокупности с практическими умениями;
- профессиональная культура врача – это особая область культуры, представленная специфической профессиональной средой, в основе которой лежит врачебная деятельность с присущими ей стереотипами поведения, спецификой дискурса, символикой, традициями и обычаями; это субъект-субъектные отношения, в которых абсолютной ценностью является живой человек, его здоровье и жизнь.

Под «профессиональной культурой» понимают совокупность специальных знаний и умений, личностных качеств работника (общий уровень развития, моральные и психологические свойства личности), принятых в конкретной профессиональной области в виде образцов и норм.

Профессиональная культура является подсистемой культуры или субкультурой. Понятие «профессиональная культура» связана с разными видами труда и с индивидуальными характеристиками человека, с самосовершенствованием человека в трудовой деятельности, развитием целостности, нравственности и гуманизма. Через развитие профессиональной культуры в человеке происходит формирование личной системы ценностей. Структура «профессиональной культуры» детально может рассматриваться только применительно к конкретному виду профессии [7, С. 132-137].

Профессиональную культуру начали выделять вследствие появления самостоятельных профессий, это подтверждают исследования Л.Н. Коган, И.П. Минакова и Р.В. Хановой. В работах данных ученых отмечено, что профессиональная культура появилась вследствие формирования новых видов профессий и специальностей [10, 14, 16]. А.Н. Лымарь, считает, что профессиональная культура – это осуществление деятельности на высоком уровне с максимальной результативностью. В работе выделяются основные черты профессиональной культуры: – профессиональная культура и профессиональная деятельность связаны между собой; – существование и обеспечение отношений в профессиональной деятельности необходимо условия профессиональной культуры; – профессиональная культура фрагментарна в сознании людей, ориентирована на интерес к определённой деятельности, или, наоборот, на безразличие, включает в себя предпочтения, ожидания, мотивы поведения людей; – профессиональная культура тесно связана с правовой и нравственной; –

профессиональная культура рассматривается в динамическом (деятельностном) и статистическом аспектах. Автор также выделяет функции профессиональной культуры: селективную, социальную памяти, накопительную, аксиологическую, регулятивную и инновационную [12, С. 251-252]. Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что термин «профессиональная культура» трактуется вариативно, нет научно закреплённого понятия. Данный термин применим к социально-профессиональной деятельности специалистов. Структура профессиональной культуры многообразна, поэтому, чтобы формировать профессиональную культуру у иностранных студентов, обучающихся в медицинском вузе, следует проанализировать работы, направленные на уточнение понятия «профессиональная культура врача», выявить компоненты и критерии.

Профессиональная культура врача – это особая область культуры, относящаяся к специфической профессиональной среде. Основу составляют: врачебная деятельность, стереотипность поведения, специфичность дискурса, символичность, традиции и обычаи. Ценностью в профессиональной культуре является человек, его жизнь и здоровье, поэтому отношения в профессиональной культуре представляются как «субъект – субъектные». Профессиональная культура выделяет предмет – культура в профессии врача, который синтезируется из двух терминов: «профессионализм» и «культура» и обозначает соединение высокого уровня специалиста с культурой человека, в общем. Следует отметить, что структура профессиональной культуры врача многоаспектна. Это отмечают в своих исследованиях М.Б. Мусохранова, О.Б. Наливайко, В.В. Неволина, М.А. Борщевская, В.Я. Кочергин, А.Г. Поцеева [11, 15, 16, 17, 21].

Рассматривая природу понятия, следует отметить, что определённые трудности создаёт тот факт, что термин "профессиональная культура врача" не имеет точного научного толкования. Сложность и неоднозначность термина философского и научного определения данного понятия обусловлена сложностью трактовки содержания и взаимодействия исходных понятий "культура" и "медицина". В научной литературе можно встретить различные определения как "культуры", так и "медицины". В своей работе мы будем опираться на значение термина "профессиональная культура врача", данного исследователем М.А. Борщевской [6, С. 7-12], которая связывает профессиональную культуру врача, не только с профессиональными умениями и навыками, но и с знаниями коммуникативных особенностей профессии, т.к. профессия врача неразрывно связана с языком.

Выводы. Профессиональная культура врача кроме теоретических знаний и практических профессиональных умений основана на речевом взаимодействии врача и пациента, коммуникативный навык является важной составляющей наравне с профессиональными навыками. Многогранность понятия «профессиональная культура врача» раскрывается в содержании ее компонентов.

В большинстве исследований рассматриваются такие компоненты профессиональной культуры врача, как: гностический, аксиологический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский, организационно-праксеологический, информационный, нормативно-регулирующий, институциональный. Во всех изученных работах, отмечается важность коммуникативного компонента, т.к. без базовых знаний языковых средств не будет осуществляться формирование остальных компонентов. Сформированность коммуникативного компонента [20, С. 171-175] предполагает контактное взаимодействие с окружающими людьми, профессиональное общение и личностное взаимодействие с коллегами, умение устанавливать и развивать взаимодействие с обществом, т.к. успех профессии врача напрямую зависит от грамотности и эффективности речевой культуры, соблюдения языковых норм. Для активной подготовки будущих специалистов медицинской направленности среди иностранных студентов, мы должны рассматривать основы формирования профессиональной культуры, через важные составляющие образовательного процесса, содержащего выделенные нами компоненты, при помощи которых, мы сможем выстроить модель развития профессиональной культуры.

Литература:

1. Абдулгалимов, Р.М. Профессионально-медицинская культура как основа разработки идеальной модели профессии врач / Р.М. Абдулгалимов // Вестник университета. – 2013. – № 6. – С. 210-214
2. Акопян, А.В. Концепция педагогической культуры Е.В. Бондаревской / А.В. Акопян // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2013. – № 1. – С. 67-75
3. Ангел, А.В. Профессионально-личностная мотивация иностранных студентов-медиков к изучению латинского языка / А.В. Ангел // . – 2021. – Т. 13, № 4(54). – С. 26-32
4. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология или культурологический взгляд на педагогику / В.Л. Бенин // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 3. – С. 13-18
5. Бокарева, О.Б. Статья "Еще о профессиональной культуре врача" М.О. Герцберга в Архиве РАН / О.Б. Бокарева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 1-4(76). – С. 33-35
6. Борщевская, М.А. Профессиональная культура врача и педагога в контексте идей непрерывного образования / М.А. Борщевская // Культура. Наука. Интеграция. – 2013. – № 1(21). – С. 7-12
7. Васюхневич, И.А. Модель формирования педагогической культуры у иностранных студентов-медиков / И.А. Васюхневич // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – Т. 14, № 2-2. – С. 132-137
8. Власов, В.В. Доказательная медицина и принципы методологии / В.В. Власов, Е.Н. Семернин, П.В. Мирошенков // Мир медицины. – 2001. – № 11/12. – С. 28-32
9. Дорошко, О.М. Методологическое значение категории «Культура» в педагогике / О.М. Дорошко // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – №28. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskoe-znachenie-kategorii-kultura-v-pedagogike> (дата обращения: 02.11.2023)
10. Жилиева, О.А. Содержание профессиональной культуры личности / О.А. Жилиева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 63-1. – С. 105-109
11. Кочергин, В.Я. Профессиональная культура врача: внутренняя дифференциация и перспективы развития / В.Я. Кочергин, А.Г. Пацеева // Социологический альманах. – 2017. – Вып. 8. – С. 473-483
12. Лымарь, А.Н. Профессиональная культура в системе культуры / А.Н. Лымарь // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2006. – № 17(72). – С. 251-252
13. Ляшенко, М.С. Научно-теоретические основы формирования психолого-педагогической культуры у студентов в вузе: монография / М.С. Ляшенко. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2010. – 114 с.
14. Минаков, И.П. Феномен массовой культуры / И.П. Минаков, Р.В. Ханова // Социально-гуманитарные знания. – 2019. – № 10. – С. 51-55
15. Мусохранова, М.Б. Лингвистический аспект профессиональной речи врача / М.Б. Мусохранова // Актуальные вопросы отоларингологии: сб. тез. – СПб, 2004.
16. Наливайко, О.Б. Культура как образовательная ценность в развитии и воспитании студентов-медиков / О.Б. Наливайко // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2016. – № 6-1(14). – С. 64-65
17. Неволина, В.В. Концептуальная модель профессионального саморазвития студента медицинского вуза / В.В. Неволина, И.Д. Белоновская. – Москва: Издательство "Перо", 2019. – 236 с.

18. Полякова, Т.А. Текст и культура в концепции Ю.М. Лотмана / Т.А. Полякова // Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-i-kultura-v-kontseptsii-yu-m-lotmana> (дата обращения: 30.10.2023)
19. Резник, Ю.М. Культура как предмет изучения: метасистемная концепция / Ю.М. Резник // Теория культуры: разнообразие подходов и возможности их интеграции. – М.: 2011. – С. 15-40
20. Хвощ, Р.Н. Факторы формирования коммуникативной компетенции будущих врачей как условие эффективного лечения пациентов / Р.Н. Хвощ, О.В. Макарова // Медицинская наука и образование Урала. – 2019. – Т.20. – №4(100). – С. 171-175
21. Хуторской, А.В. Педагогика: Учебник для вузов. – 2-е изд. / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос, 2023. – 608 с.
22. Шевцова, Е.В. Взаимосвязь профессиональной и коммуникативной культуры личности будущего специалиста / Е.В. Шевцова // Серия «Гуманитарные науки». Сб. науч. трудов, вып. №10. – Ставрополь, 2003. – 12. – 165 с.

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель **Ваштаева Валерия Анатольевна**

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

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ИНТЕРАКТИВНОГО ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье представлена модель интерактивного онлайн-обучения студентов. Обоснована ее структурная организация. Определены целостность, открытость и динамичность модели обучения. Указаны методологические подходы к организации интерактивного онлайн-обучения. Обозначены принципы для реализации установок методологических подходов. Выявлены компоненты исследуемой готовности студентов к профессиональной деятельности. Отмечены некоторые психолого-педагогические условия формирования готовности студентов к профессиональной деятельности. Предложены интерактивные формы онлайн-обучения для поэтапного формирования готовности студентов к профессиональной деятельности. Данная модель позволяет организовать процесс формирования готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях интерактивного онлайн-обучения. Она обеспечивает активное включение студентов в учебно-воспитательную деятельность. Позволяет выстроить систему интерактивного взаимодействия в условиях онлайн-обучения.

Ключевые слова: интерактивное обучение, онлайн-обучение, интерактивное онлайн-обучение, моделирование процесса онлайн-обучения, формирование готовности к профессиональной деятельности, компоненты готовности к профессиональной деятельности.

Annotation. The article presents a model of interactive online learning for students. Its structural organization is substantiated. The integrity, openness and dynamism of the learning model are determined. Methodological approaches to organizing interactive online learning are indicated. The principles for implementing the settings of methodological approaches are outlined. The components of the studied readiness of students for professional activities have been identified. Some psychological and pedagogical conditions for the formation of students' readiness for professional activity are noted. Interactive forms of online learning are proposed for the step-by-step formation of students' readiness for professional activities. This model allows you to organize the process of developing students' readiness for professional activities in the conditions of interactive online learning. It ensures the active involvement of students in educational activities. Allows you to build a system of interactive interaction in online learning conditions.

Key words: interactive learning, online learning, interactive online learning, modeling of the online learning process, formation of readiness for professional activity, components of readiness for professional activity.

Введение. Современное образование сегодня тесно связано с беспрецедентной доступностью информации, открытостью информационной среды, возможностью свободной коммуникации между людьми, независимо от их местоположения, а также с растущей интенсивностью виртуальной жизни. Важным фактором, необходимым для обеспечения устойчивого развития университетов в новой социальной парадигме, является развитие цифрового образовательного пространства, формирование сетевой институциональной идентичности, продвижение бренда университета в онлайн-среде.

Использование интерактивного онлайн-обучения с помощью цифровых образовательных платформ, веб-сайтов и социальных сетей позволяет активизировать познавательную деятельность студентов, обеспечивает более глубокое усвоение учебного материала, способствует развитию критического мышления, мотивирует к активному участию в учебно-воспитательном процессе, формирует коммуникативные навыки и навыки работы, позволяет эффективно формировать готовность студентов вузов к профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое моделирование является одним из основных компонентов в системе образовательного проектирования и отражает текущие направления в развитии образования. Модель (лат. «modulus» - «образец», «мера») - это искусственно воссозданный объект или схема (по аналогии с настоящим объектом), в котором отражены ведущие свойства и структура изучаемого объекта, а также взаимосвязи между его структурными компонентами. Модель считается тем вспомогательным средством, которое позволяет получить новую информацию об объекте [6].

В.И. Загвязинский выделяет четыре типа моделей: описательные, функционально-динамические, эвристические и интегративные. Описательные модели представляют информацию о принципах, этапах, технологиях, связях, способах трансформации и результатах. Функционально-динамические модели используют схемы, таблицы и описывают взаимосвязи элементов и способы функционирования системы. Эвристические модели направлены на обнаружение новых связей и зависимостей, а интегративные модели объединяют несколько других моделей [2].

Согласно А.М. Новикову, модель представляет собой вспомогательный объект, выбранный или преобразованный с целью получения новой информации об основном объекте [4].

А.В. Петровский определяет модель как обобщенное отражение явления, полученного путем абстрактного обобщения практического опыта [5].

Под моделью в педагогической науке понимается схематическое отображение учебного процесса, осуществляемого и организуемого педагогом. В.В. Гузеев рассматривает модель как ситуационно обусловленную последовательность действий обучающего и обучаемых, которая осуществляется в пределах цели педагогического воздействия [1].

В данной статье мы придерживались подхода к моделированию В.В. Краевского, который определяет модель как «систему элементов, воспроизводящих некоторые стороны, связи, функции объекта исследования» [3].

В научных исследованиях накоплен достаточный объем материалов о моделировании педагогического процесса, опыте педагогического моделирования и требованиях, предъявляемых к моделям в педагогической науке. На основе анализа исследований мы разработали модель процесса интерактивного онлайн-обучения студентов. Эта модель представляет собой сложную, целостную педагогическую систему, которая отражает совокупность элементов структуры, их взаимосвязь, логику процесса формирования и ожидаемый результат.

Модель процесса интерактивного онлайн-обучения студентов представляет собой взаимосвязанную систему, наполненную взаимодействующими блоками (целевым, структурно-содержательным, функционально-деятельностным и оценочно-результативным).

Целевой блок представляет собой постановку преподавателем и принятие студентами целей и задач. Цель – формирование готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях интерактивного онлайн-обучения.

Понятие «готовность к профессиональной деятельности» необходимо рассматривать как комплексное явление, которое включает в себя триаду: личность в профессии и осознание личностью смысла профессии; владение компетенциями, необходимыми в профессии; сформированность качеств, важных для профессиональной деятельности. Под готовностью к профессионально-педагогической деятельности мы можем понимать личностное состояние педагога, состоящее из нескольких взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, процессуального, креативного и рефлексивно-оценочного [7].

Задачи процесса интерактивного онлайн-обучения студентов для формирования готовности студентов к профессиональной деятельности:

1. Создание оптимальных психолого-педагогических условий для интерактивного профессионально-ориентированного онлайн-обучения.
2. Интенсификация учебного взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем в условиях онлайн-обучения.
3. Активизация познавательной деятельности студентов, повышение их самостоятельности, инициативности.
4. Формирование творческой личности, способной к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности.

Структурно-содержательный блок представляет собой совокупность методологических подходов и принципов. При организации интерактивного онлайн-обучения целесообразно опираться на системный, средовой, деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный подходы.

Для формирования готовности к профессиональной деятельности и развития профессионально значимых качеств будущих педагогов необходимо использовать принцип системности, который предусматривает периодическое и логичное включение соответствующей деятельности в образовательный процесс. Этот принцип дополняется принципом непрерывности, который требует, чтобы сформированные качества развивались в будущей профессиональной деятельности. Необходимо использовать принцип обучения в деятельности, который должен охватывать все аспекты профессиональной жизни человека.

Содержательную основу педагогической системы составляют компоненты исследуемой готовности студентов к профессиональной деятельности (мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуальный, креативный, рефлексивный). Каждому из компонентов соответствует ведущая функция, она определяет соответствующую задачу:

- 1) Мотивационно-ценностный компонент обеспечивает ценностно-ориентационную и стимулирующую функцию формирования готовности студентов к профессиональной деятельности.
- 2) Когнитивный компонент обеспечивает информационно-ориентирующую и регулирующую функцию формирования готовности студентов к профессиональной деятельности.
- 3) Процессуальный компонент обеспечивает организационно-управленческую функцию формирования готовности студентов к профессиональной деятельности.
- 4) Креативный компонент обеспечивает развивающую и преобразующую функции формирования готовности студентов к профессиональной деятельности.
- 5) Рефлексивный компонент обеспечивает регулирующую, оценочно-прогностическую функцию готовности студентов к профессиональной деятельности.

Функционально-деятельностный блок педагогической системы направлен на решение задач поэтапного формирования готовности студентов к профессиональной деятельности через организацию, обеспечение процесса обучения и реализации учебной интерактивной онлайн-деятельности студентов в соответствии с выделенными в исследовании этапами: информационно-ориентирующим, процессуально-деятельностным, рефлексивно-прогностическим.

На информационно-ориентирующем этапе в учебную работу со студентами мы предлагаем ввести следующие интерактивные формы: деловая и ролевая игра, веб-экскурсия, дискуссия, форум, чаты, сторителлинг, подкастинг.

На процессуально-деятельностном этапе в учебный процесс можно ввести веб-квест, мастер-класс, нетворкинг, нарратив, печка-куча, ворк-шоп, митап и др. формы.

На рефлексивно-прогностическом этапе – квиз, интерактивные онлайн-игры, взаимоконтроль, кейс-стади, защита проектов, хакатон.

Оценочно-результативный блок включает в себя описание измерительного комплекса исследования. Критерии и показатели сопоставляются с компонентами готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях интерактивного онлайн-обучения и их содержанием.

В научной литературе термин «критерий» определяется в качестве специфической характеристики, которая отражает состояние, параметры или отличительные свойства процесса или явления, объекта/субъекта. Для оценки эффективности интерактивных форм онлайн-обучения, необходимо учитывать систему критериев, определяющих готовность студентов к профессиональной деятельности в условиях интерактивного онлайн-обучения.

Под уровнем сформированности готовности студентов к педагогической деятельности мы понимаем степень мастерства овладения этой деятельностью в процессе обучения в университете.

Показателями процесса сформированности определённых компонентов будут являться следующие четыре уровня:

- 1) Репродуктивный уровень (воспроизведение). У студентов этого уровня не сформирована готовность к будущей профессии и профессиональной деятельности. Это минимальный уровень, характеризующийся тем, что студент может пересказать и интерпретировать полученные знания, но не применяет их самостоятельно при решении возникающих задач. У этих студентов низкий уровень эмпатии, педагогической зоркости, слабо проявляются склонности к аналитической деятельности.

2) Продуктивный уровень (определяющийся). У студентов начинают функционировать лишь некоторые компоненты готовности, на которые влияют внешние факторы, а не внутренняя потребность личности. Проявляется умение самостоятельно применять имеющиеся знания при решении типовых задач. Отсутствует осознание перспективы, с трудом оценивается процесс и результат собственных действий, от них нет полноценного удовлетворения.

3) Эвристический уровень (осознаваемый). У студентов целостная структура готовности к профессиональной деятельности находится в стадии формирования. Пока её компоненты развиты неравномерно, но при этом идёт процесс упрочения, усложнения и обогащения. Обучающиеся выявляют умение применять знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения, в нестандартных ситуациях и при решении нетиповых задач. Адекватно оценивается своё профессиональное поведение, чувствуется удовлетворение от педагогической деятельности.

4) Творческий уровень (сформированный). Студенты демонстрируют умения в выполнении профессиональной, исследовательской и творческой деятельности, самостоятельно оценивают её, корректируют и несут ответственность за неё. Студенты стараются избегать стереотипных действий, показывают новые знания и применяют усовершенствованную информацию, полученную ими ранее. У студентов фиксируется сформированность всех компонентов готовности к профессиональной деятельности.

Для успешной реализации модели процесса интерактивного онлайн-обучения студентов необходимо соблюдать психолого-педагогические условия.

Под психолого-педагогическими условиями понимается определённая организация образовательного процесса, позволяющая объединить методы, формы и средства обучения, конкретные способы педагогического взаимодействия, информационное содержание образования, особенности психологического микроклимата для целенаправленного педагогического воздействия на студентов.

Нам представляется возможным обозначить некоторые психолого-педагогические условия: необходимость организации психолого-педагогической поддержки участникам онлайн-обучения; создание благоприятного психологического микроклимата для реализации онлайн-обучения (с учётом профессиональной подготовки преподавателя и индивидуальных особенностей студентов); организация активного взаимодействия студентов друг с другом, преподавателем и учебным контентом и др.

Выводы. Разработанная модель интерактивного онлайн-обучения студентов имеет структурную организацию, представлена взаимосвязанными целевым, структурно-содержательным, функционально-деятельностным и оценочно-результативным блоками; характеризуется целостностью (её компоненты взаимосвязаны, взаимообусловлены и направлены на достижение конечного результата – повышение уровня готовности студентов к профессиональной деятельности); открытостью (встроена в надсистему – педагогическую систему образовательной организации и взаимодействует с ней); динамичностью (обладает возможностью адаптации и развития). Динамика достижения цели модели формирования готовности студентов к профессиональной деятельности обеспечивается реализацией связанного с ней комплекса психолого-педагогических условий.

В процессе работы над моделью интерактивного онлайн-обучения студентов нами были определены методологические подходы организации интерактивного онлайн-обучения, обозначены принципы для реализации установок методологических подходов. Выявлены компоненты исследуемой готовности студентов к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Гузеев, В.В. Технологии. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 122 с.
2. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании: сб. научн. трудов / В.И. Загвязинский. – Тюмень: ТГУ, 1990. – 98 с.
3. Краевский, В.В. Методологические характеристики научного исследования / В.В. Краевский // Народное образование. – 2010. – № 5(1398). – С. 135-143
4. Новиков, А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.
5. Петровский, А.В. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 568 с.
6. Чермит, К.Д. Высшее образование: реалии и перспективы / К.Д. Чермит, В.Г. Левченко. – Майкоп: Адыгейский государственный университет, 2001. – 237 с.
7. Шульга, И.И. Педагогическая анимация: теория и практика подготовки социального педагога-организатора досуга: монография / И.И. Шульга. – Новосибирск: НГПУ, 2003. – 127 с.

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Веденева Анна Олеговна

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

доктор педагогических наук Лешер Ольга Вениаминовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна

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

СУЩНОСТЬ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования ценностного отношения к иноязычной коммуникации у будущих переводчиков. Задачей данной статьи является проведение анализа природы и структуры ценностных отношений будущих переводчиков к иноязычной коммуникации. Для достижения данной цели были выделены конкретные задачи. Включено изучение текущего состояния проблемы восприятия ценностей в профессиональной деятельности в отечественной и зарубежной литературе. Одной из основных задач являлось рассмотрение сущности и структуры терминов "ценностное отношение" и "к иноязычной коммуникации у будущих переводчиков". Исследователи различных научных областей проводят анализ вопросов, связанных с ценностями и ценностными ориентациями. В рамках аксиологии, философии ценностей, социологии, социальной психологии, общей психологии, философской и культурной

антропологии, педагогики, педагогической аксиологии и педагогической психологии исследователи рассматривают ценностные отношения будущих переводчиков к иноязычной коммуникации. Кроме того, различные аспекты формирования, проявления и влияния ценностных ориентаций на поведение и взаимодействие личности в обществе. Педагогические ценности, ценностные ориентации и ценностные отношения играют ключевую роль в формировании личности, ее отношений к окружающему миру и саморазвитии.

Ключевые слова: ценности, ценностные отношения, ценностные ориентации, коммуникация, переводчик.

Annotation. This article examines the problem of developing a value attitude towards foreign language communication among future translators. The purpose of this article is to analyze the nature and structure of the value relations of future translators to foreign language communication. To achieve this goal, specific tasks were identified. Included is a study of the current state of the problem of perception of values in professional activity in domestic and foreign literature. One of the main tasks was to consider the essence and structure of the terms "value attitude" and "towards foreign language communication among future translators". Researchers from various scientific fields analyze issues related to values and value orientations. Within the framework of axiology, philosophy of values, sociology, social psychology, general psychology, philosophical and cultural anthropology, pedagogy, educational axiology and educational psychology, researchers consider the value attitudes of future translators to foreign language communication. In addition, various aspects of the formation, manifestation and influence of value orientations on the behavior and interaction of the individual in society. Pedagogical values, value orientations and value relations play a key role in the formation of personality, its relationship to the outside world and self-development.

Key words: values, value relations, value orientations, communication, translator

Введение. Современные условия характеризуются сложной геополитической обстановкой, которая затрудняет развитие навыков взаимодействия между представителями разных культур и языков в процессе обучения. Несмотря на ограничения, существующие в отношении России, культуры в мире не существуют изолированно, и происходит постоянный обмен культурным наследием между ними. Сегодня ученые акцентируют внимание на проблеме взаимопонимания и эффективного взаимодействия между представителями разных языковых семей в контексте межкультурной коммуникации. Эта проблема остается в центре внимания многих научных исследований, с фокусом на совместной деятельности и сотрудничестве представителей разных народов. Существует множество методов и принципов для организации и систематизации ценностей. Важно подчеркнуть, что построение идеальной иерархии ценностей представляется невозможным, поскольку оценка важности ценностей обусловлена субъективным характером и в определенном смысле является относительной.

Изложение основного материала статьи. Понимание термина "ценность" у ученых описывается через выделение ряда признаков, характерных для всех форм общественного сознания, таких как значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность и другие.

Согласно определению В.П. Тугаринова, ценность представляет собой все, что обладает ценностью в глазах людей, включая объекты, материальные вещи, явления природы, социокультурные аспекты, а также действия и поступки людей [14]. Г.Г. Дилигентский включает в систему ценностей материальные ценности, деятельностные ценности (образцы поведения, общения, деятельности), идейно-духовные ценности (символы, идеи, идеалы) [5].

С учетом субъекта деятельности, ценностные ориентации направлены на исследование устоявшихся и конкретизированных аспектов деятельности отдельной личности, группы, класса, нации или общности.

По характеру деятельности ценностные ориентации классифицируются как личные и социальные, причем подчеркивается, что личные ориентации формируются на основе индивидуальных потребностей и собственных запросов, в то время как социальные ориентации определяются влиянием требований других людей. В работе Г.Е. Леевика представлены ценностные ориентации на «труд, общение, познание, общественно-политическую деятельность, материальные ценности, развитие нравственных, волевых и моральных качеств» [2, С. 45]. В.П. Тугаринов выделяет несколько групп ценностей, таких как ценности жизни (жизнь, здоровье, радость жизни, общение с другими людьми), ценности культуры, включая материальные, социально-политические, духовные [14].

С.Ф. Анисимов и его соавторы выделяют три основных типа ценностей: абсолютные ценности, представляющие собой неизменные ценности, всегда обладающие значением для людей как безусловные ценности; антиценности, или псевдоценности, являющиеся абсолютными неценностями, лишенными значения при любых обстоятельствах; релятивные ценности, изменяющиеся в зависимости от исторических, классовых, мировоззренческих позиций [1].

Согласно области деятельности, ценности классифицируются как экономические, биологические, эстетические, этические, политические и другие.

Анализ трудов А.Г. Здравомыслова выявляет подход к описанию ценностных ориентаций, где совокупность устоявшихся ценностных ориентаций формирует стабильность личности и приемлемость определенного типа поведения [6]. Ценностные ориентации играют важную роль, определяя мотивацию действий и поступков личности.

Философское понимание отношения рассматривается как взаимоопределение материального и смыслового в едином целом. Отношение воспринимается как ценностная позиция, возникающая в условиях свободного выбора, где уровень духовного развития определяет отношение к миру.

В социологическом контексте ценностные ориентации изучаются через характеристику социальных свойств и качеств личности, ее статуса в социальной структуре общества. Работы Э.В. Беляева, В.В. Водзинского, И.С. Кона, В.Н. Шубкица, В.А. Ядова и др. подчеркивают социальный аспект формирования ценностных ориентаций. Социологи, рассматривая ценности как нормативы и регуляторы деятельности, подразделяют их на ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-средства и др. Согласно исследователям, ценности бывают терминальные (цели жизнедеятельности) и инструментальные (средства достижения целей). Американский ученый А. Маслоу выделяет, что для самоактуализирующихся личностей характерно вовлечение в дело, которое они считают чрезвычайно ценным, превращая это в смысл жизни [8]. Потеря смыслообразующих ценностей негативно воздействует на качество социализации личности, может привести к развитию неврозов и отклоняющегося поведения. Сохранение человеческих ценностей помогает избежать негативных последствий.

Взгляд В.А. Ядова заключается в том, что ценностные ориентации являются компонентом иерархически организованной структуры отношений личности к условиям ее существования и активности [17]. Социальная психология рассматривает отношение как предрасположенность к классификации предметов и реакции на них с определенной степенью постоянства в оценках. Логические отношения выражаются в осознанном опыте, вербальных реакциях, конкретном поведении и физиологических проявлениях, определяясь на основе наблюдаемых реакций индивида. Э. Фромм анализирует отношение индивида в контексте выбора между "бытием" и "иметь". Это включает в себя как общественные, так и индивидуальные аспекты, где социальные идеалы соотносятся с внутренней позицией личности [15].

Таким образом, представленные подходы к классификации и пониманию ценностей и отношений подчеркивают их сложность и важность в формировании личности и ее взаимодействии с обществом.

Отличительной чертой термина "отношение" от некоторых других понятий заключается в его относительной обобщенности. В иерархии, основанной на степени специфичности или ограниченности, "отношения" занимают промежуточное положение. В сравнении с "ценностями", выражающими общие тенденции, и "интересами", более узкими по своему фокусу, "отношения" представляют собой следующий уровень в этой иерархии, где "взгляды" и "мнения" представляют наиболее конкретные позиции [3].

При сравнении отношения и мнения следует отметить, что отношение рассматривается как внутреннее предубеждение, в то время как мнение представляет собой проявление скрытого отношения. В контексте психологического анализа личности В.Н. Мясищев рассматривает отношение как внутренний аспект взаимодействия человека с окружающей действительностью, подчеркивая, что это интегральная позиция личности в целом [9]. Согласно Мясищеву, человек поддается трем видам отношений: с миром вещей и природными явлениями, с окружающими людьми и социальными аспектами, а также с самим собой. Кроме того, выделяются четыре уровня развития отношений: условно-рефлекторный, конкретно-эмоциональный, конкретно-личностный и собственно-духовный.

Педагогическая аксиология, представленная трудами различных ученых, связывает ценности с воспитанием, обучением и развитием личности. К педагогическим ценностям относятся идеалы, знания, умения, личностные качества, отношение к окружающей среде, система взглядов и убеждений. Выдающиеся педагоги, включая В.А. Сухомлинского, подчеркивают определенные ценности в педагогическом контексте. Например, Сухомлинский выделяет роль красоты в нравственном развитии личности [13]. Н.Д. Никандров рассматривает общечеловеческие ценности в контексте социализации и воспитания [10]. З.И. Равкин акцентирует внимание на педагогическом аспекте общечеловеческих ценностей с целью обоснования стратегии образования [11]. Следовательно, педагогические ценности, ценностные ориентации и ценностные отношения существенно влияют на становление личности, ее взаимодействие с окружающим миром и процесс саморазвития.

Согласно определению В.А. Сластенина, «ценностное сознание представляет собой форму отражения объективной действительности» [12, С. 34]. Этот процесс отражения дает возможность индивидууму воспринимать свое окружение как морально-духовное, объединяя психические процессы, которые участвуют в осмыслении объективного мира и собственного бытия через отражение действительности как мира духовных ценностей. Ценностное сознание играет важную роль в формировании ценностных ориентаций личности. В педагогике ценностные ориентации рассматриваются как процесс выбора ценностей для удовлетворения потребностей личности и формирование ценностных качеств, необходимых для ее жизнедеятельности.

А.В. Кирьякова выделяет три фазы процесса ориентации личности: присвоение ценностей, их трансформация, а также самопроектирование или прогнозирование развития личности [7]. Исходя из структуры процесса усвоения знаний Ю.К. Бабанского и фаз процесса ориентации личности А.В. Кирьяковой, И.В. Шманева предполагает, что взаимодействие личности с социальной средой, включая различные окружения, приводит к восприятию, осмыслению и пониманию личностью ценностей предметов и явлений. На основе усвоенных ценностей происходит трансформация личности, которая, получая информацию, систематизирует свои представления о ценностях, закрепляет их в личных убеждениях и руководствуется собственной иерархией ценностей, вступая в смыслово-значимую деятельность.

Отношение, согласно исследованиям И.Ф. Харламова, представляет собой проявление определенных связей между индивидуумом и окружающим миром, включая других людей. Эти взаимосвязи охватывают различные аспекты, такие как потребности, знания, убеждения, поступки и волевые проявления, оказывая воздействие на поведение и эволюцию личности [16]. М.Т. Громкова, рассматривая взаимодействие между внутренним и внешним окружением, подчеркивает, что отношения могут быть гармоничными, противоречивыми, проблемными, конфликтными или маргинальными в зависимости от соответствия взаимодействующих сторон [4]. Согласно её подходу, характер отношений определяется также распределением ответственности, где внутренняя ответственность обуславливает активность, деятельность и самостоятельность.

В педагогической аксиологии ценностное отношение рассматривается как внутренняя позиция личности, отражающая взаимодействие личных и общественных ценностей. Это выражение внутреннего мира личности, где устойчивые смыслы и личностные ценности играют ключевую роль. Личностные ценности проявляются в форме идеалов, добра, красоты, а потребности выражаются через желания и стремления. Наличие данных качеств в иноязычной коммуникации способствуют эффективной профессиональной деятельности переводчика.

Выводы. Таким образом, ценностное отношение представляет собой устойчивое внутреннее убеждение личности относительно значимости чего-либо, закрепившееся в социальном опыте, особенно в процессе воспитания. Ценностное сознание, отношение, установки и ориентации играют важную роль в формировании поведения личности и служат связующим звеном между индивидуумом и социумом. Ценностное отношение к иноязычной коммуникации способствует эффективной профессиональной деятельности переводчика. В связи с этим возникает потребность в решении ряда вопросов, связанных с формированием ценностного отношения будущих переводчиков к иноязычной коммуникации.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 381 с.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 376 с.
3. Горшкова, В.В. Педагогика отношений / В.В. Горшкова. – Комсомольск-на-Амуре, 1995. – 105 с.
4. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
5. Дилигентский, Г.Г. Проблемы теории человеческих потребностей / Г.Г. Дилигентский // Вопросы философии. – 1977. – № 2. – С. 111-123
6. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Наука, 1986. – 223 с.
7. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 169 с.
8. Марченко, Т.А. Потребность как социальное явление / Т.А. Марченко. – М.: Высш. шк., 1990. – 128 с.
9. Мясищев, В.Н. Проблема потребностей в системе психологии / В.Н. Мясищев // Психология и педагогика. – Л. ЛГУ, 1957. – Вып. П. – С. 4-6
10. Никандров, Н.Д. На пути к гуманной педагогике / Н.Д. Никандров // Советская педагогика. – 1990. – № 9. – С. 3-7
11. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры / З.И. Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 13-17
12. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
13. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – М., 1981. – 165 с.
14. Тугаринов, В.П. Избранные философские труды / В.П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1988. – 344 с.
15. Фромм, Э. Психология и этика / Э. Фромм. – М., 1993. – 315 с.

16. Харламов, И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2000. – 519 с.
17. Ядов, В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов. – М.: Наука, 1979. – 264 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Везетиу Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены идеи гуманизации образования через призму гуманистической парадигмы во взглядах ученых отечественной и современной педагогики. Высший гуманистический смысл социального развития состоит в утверждении отношения к человеку как высшей ценности бытия. Идея гуманизации образования рассматривается как социально-педагогическая парадигма, обеспечивающая переориентацию действующей системы образования, реализация на основе социально-педагогического подхода.

Ключевые слова: образование, гуманизация образования, социально-педагогическая парадигма, гуманизм, будущие педагоги.

Annotation. The article examines the ideas of humanization of education through the prism of the humanistic paradigm in the views of scientists of Russian and modern pedagogy. The highest humanistic meaning of social development consists in affirming the attitude towards man as the highest value of existence. The idea of humanization of education is considered as a socio-pedagogical paradigm that ensures the reorientation of the current education system, implementation on the basis of a socio-pedagogical approach.

Key words: education, humanization of education, socio-pedagogical paradigm, humanism, future teachers.

Введение. Гуманизация педагогического образования, как общественный процесс, связана не только с изменившимися реалиями XXI века, но и с отношением к истинно гуманным ценностям – личности человека, ее самореализации и самоценности. Под гуманизмом понимают некое единство взглядов в отношении уважения человека, его прав на свободное самовыражение и возможности развития в течение жизни, что в целом способствует счастью каждого человека, его оптимальной реализации как развивающей личности.

Приоритетом становится «человек культуры» – как единственно возможный вариант развития человека будущего, активного и деятельного в своем творчестве, профессионально состоявшемся и стремящемся к полноценному сотрудничеству. Законодательно и нормативно закрепленные в Законе об образовании принципы демократизации и гуманизации стали лишь определенным началом перехода образовательных систем к функционированию на ином фундаменте, где основой станут гуманистические ценности сотрудничества педагогов и обучающихся. Понимание этого и осознание необходимости изменений взаимодействия зависит не только от желания самих педагогов, но и от целостной оценки субъективных и объективных факторов, лежащих в корне изменений общественного развития.

Значение педагогики, как науки, состоит в том, чтобы сделать процесс гуманизации образования эффективным, целенаправленным и продуктивным. Обеспечение педагогов знаниями о закономерностях переходного периода позволит изменить характер взаимоотношений и взаимодействия с обучающимися. В процессе гуманизации общества преобразование образовательной системы невозможно через «озвучивание» идей или нормативов, как и переход на гуманистическую методологию – это не новомодный курс на решение психолого-педагогической проблемы. В отечественном образовании гуманизация представляет собой глобальную методологическую проблему, от решения которой в социокультурном контексте зависит императив выживания человека в целом, сохранения его как личности.

Изложение основного материала статьи. В отечественной педагогике современного периода отмечается ведущая тенденция обращения к мировоззренческому началу – истокам возвращения к личности человека, как основе развития личности. Именно с этим связано приоритетное направление гуманизации педагогической науки – обращение к гуманистической нити развития как формированию развивающейся личности в плане общества в целом. Идея развитого цивилизованного общества, как социума в его гуманистическом понимании можно считать утверждение, что высшей ценностью бытия является слияние в личности общественных интересов и личного участия, под которым понимается создание условий для развития духовного и творческого потенциала каждого человека.

Уникальной и отличительной особенностью современного российского общества является установка на будущее развитие, которое невозможно без высокоразвитого человека, человека общественного и творческого. Необходимость формирования и развития человека как созидателя, способного не только на исполнительский труд, но и на свободный творческий труд. Это привело к пониманию, что на современном этапе на передний план закономерно выходят такие качества личности как социальная и коммуникативная компетентность, интеллектуальная и творческая состоятельность, эмоциональная стабильность и креативность мышления, ответственность и умение отстаивать свою точку зрения.

Проблемы гуманизации образовательной системы в первую очередь связаны с восстановлением функции личностно-развивающей и культуuroобразующей единицы. Прежняя цель образования, как обучающей системы передачи знаний, транслируется гуманистической ориентацией в систему сохранения общечеловеческих и национальных ценностей. Следствием этого становится полный пересмотр содержания и методов, технологий образовательного процесса, изменений в структурных образовательных учреждениях.

Попытки практического решения проблемы гуманизации образования предпринимаются, как в плане изучения опыта научно-исследовательских коллективов или отдельных педагогов, так и в плане разработки методологических подходов к критериям оценочных параметров сущности гуманистической направленности в подготовке будущих педагогов к работе в новых условиях [2].

Однако значительным числом педагогов гуманизация понимается неверно, поэтому задача обучать, как просто передать знания, продолжает превалировать над личностным подходом в образовании. Довольно часто педагог остается на

уровне авторитарного взрослого не потому, что не знает возможностей и преимуществ гуманистического преподавания, а лишь потому, что это знание не стало мотивацией в работе.

Между тем эволюционная динамика общества однозначно свидетельствует, что опираясь только на передачу знаний и опыта невозможно дать толчок к дальнейшему творческому развитию личности. Отсутствие или недостаточное внимание к развитию творческих компетенций личности обучающихся, недостаточное обеспечение информационного потенциала образовательных учреждений, ориентация на замкнутые учебные конструкции, что привело к нормативной заданности учебной информации, схематизму обучения и жесткую систему управления, что привело к игнорированию самоопределения личности, его творческого развития и собственных потребностей.

Гуманистический подход в образовании опирается на собственно процессы гуманизации, как ориентации на духовно-нравственные ценности развития человеческого индивида, личности. Таким образом, гуманистическое сознание ориентировано на новый стиль педагогической деятельности в общении педагога с учениками, на социокультурные начала жизни и деятельности, на демократическое осознание и самоорганизацию обучения ребенка. Гуманизация образования начинается с переориентации каждого звена учебно-воспитательного процесса на обучающегося, создание условий для развития социально-общественной активности и стрессоустойчивости в современных условиях рыночной экономики отношений.

Основные принципы гуманизации образования определены в следующих работах [1]:

1. Ценностно-смысловой антропологизм как понимание человека в целесообразности педагогического процесса – от ученика до педагога и их взаимодействия.
2. Ценностное равенство взрослого (педагога) и ребенка (ученика) в образовании как взаимоучета жизненных позиций и потребностей обоих участников педагогического взаимодействия.
3. Двудоминантность педагогического процесса выраженная в обращении к источникам отечественной педагогики, в которой нравственная основа личности важнее и значительнее, чем сумма знаний и умений.
4. Приоритет воспитания над обучением.

На каждом определенном эволюционном этапе образования и общества разнонаправленные в цели и результативности парадигмы преобладали, а затем сменяли друг друга. Следовательно, основой каждой парадигмы является определенная цель основной цели и миссии образования в конкретный период.

Наиболее обоснованной с этой методологической точки зрения считается классификация [4] парадигм:

- знаниевая или традиционно-консервативная парадигма представляет собой трансляционный механизм передачи культурного наследия и опыта человечества;
- бихевиористская или рационалистическая парадигма – это определение обучающихся как «заготовки» для успешной адаптации в социуме, что в итоге превращается в насыщенности различных моделей поведения;
- технократическая парадигма была востребована в период, когда обучающийся ценен не как личность, а как специалист со значительными знаниями и потенциальным опытом в узкой профессиональной сфере;
- дополнительная или неинституциональная парадигма выделяет возможность образования человека в открытой образовательной среде в силу личностных потребностей, но без официального подтверждения образования;
- гуманитарная парадигма предполагает формирование у обучающегося личностно-заинтересованного отношения к будущей профессии с опорой на принципы сотрудничества в субъект-объектном педагогическом процессе;
- эзотерической парадигмой предполагается наличие сложной системы взаимодействия человека и внешнего мира, причем сущностью парадигмы является ноосфера отношения к истинной ценности, как вечной и неизменной;
- гуманистическая или феноменологическая парадигма закрепляет за двумя сторонами педагогического процесса – обучающимся и педагогом – позиции равноправных субъектов образовательного взаимодействия. Парадигма целиком выражается в обеспечении возможности свободно и достаточно выражать себя через деятельность и творчество с целью самообразования и самосовершенствования.

В качестве основополагающего подхода в методологии гуманистической парадигмы в образовательном процессе является гуманизм, как толерантной оценки и характеристики современных отношений и образа жизни человека – личности, имеющей право на интеллектуальную свободу и социальную суверенность, экономическую и моральную автономию. Таким образом, к базовым положениям гуманистической парадигмы относятся:

- общечеловеческие ценности в качестве основы обучения и воспитания в развитии человека;
- признания личности как целостной системы;
- полного признания уникальности и ценности личности человека;
- сотрудничества как фундамента любого вида деятельности и общения субъектов образования и саморазвития человека как личности в плане саморазвития и раскрытия возможностей обучающегося.

Гуманистическая парадигма предполагает изменение не только цели образования, но и форм обучения, в частности, возрастания роли активного усвоения материала, расширения вариантов обучающих методик. Изменяются структурные рамки обучающих занятий, перевод их в занятия – диалоги, дискуссии, обсуждения, в высшей школе – семинары, коллоквиумы и проч. От педагога требуются соответствующие компетенции в умении адекватно и оперативно реагировать на вопросы и сложившиеся в общении ситуации [3]. Педагог должен уметь отступить от «рекомендаций» программы в силу обстоятельств или по причине необходимости дополнительной ориентации обучающегося в получении знаний, личностно-значимых для обучающегося.

Смысл гуманизации образования в контексте гуманистической парадигмы состоит в том, что основой воспитательно-образовательного процесса становится раскрытие духовного потенциала личности. Обеспечение педагогической поддержки обучающегося и его личностной реализации в процессе обучения следует понимать как создание платформы для самореализации в будущем творческого человека. В этом случае объектом воспитательного процесса становится не только непосредственно личность ребенка, но и его ценностно-смысловой аспект. Процесс освоения знаний и реализации полученных умений следует рассматривать как определенный ресурс для расширения и углубления субъективного опыта обучающегося, причем личностные ценности отождествляются в контексте гуманизации образования как культурные ценности [5].

Переориентация принципов самосознания педагогов, их рефлексии способствует выработке новых тенденций понимания гуманизма, где современная реализация гуманизации педагогического процесса способна обусловить неограниченный и демократически организованный педагогический процесс. Смыслом создания социокультурного пространства образовательного процесса является создание такого обучения, которое сможет в полном объеме удовлетворить личностные запросы и нужды обучающихся, обогатить их творческий потенциал, причем мера удовлетворения будет служить определенным показателем гуманизации в обществе.

Процесс гуманизации образования подтверждает статус теории личности как концепта, в котором возвращение к истокам личности будет служить основой гуманистического общества в целом, становясь значимой тенденцией. Таким

образом, гуманизация образования составляет единство учеников и педагогов, как характеристики жизнедеятельности общества. Новый педагогический процесс, ключевым элементом которого становится гуманизация образования, представляет собой процесс, где педагоги и ученики выступают как субъекты развития собственной творческой индивидуальности. Смыслом такого педагогического процесса становится качество личностного развития, а мерой будет показатель деятельности учебного заведения в системе всего образования.

В общем смысле гуманизация образовательной деятельности состоит в педагогике сотрудничества, но сводить суть гуманистической парадигмы только к установлению «понимающих» отношений между педагогом и учеником – это лишь частное решение вопроса. По мнению Сираевой М.Н. [5], гуманизация образования становится уникальным и важным социально-педагогическим феноменом, который в полной мере отражает современное функционирование системы воспитания. В центре научной картины мира становится человек, гуманистический подход в обучении которого невозможно свести к строго конкретным и фиксированным технологиям, это ценностная ориентация образования, где в основе лежит перестройка личностной установки, как педагога, так и ученика. В сути гуманизации лежит организация педагогического пространства таким образом, чтобы максимально оптимизировать взаимодействие личности и общества, обеспечить наиболее эффективное развитие личностных потребностей человека как социального индивида. В приоритете по-прежнему остается создание таких условий обучения, чтобы обучающиеся хотели учиться, чтобы интерес к знаниям был деятельным и творческим, а воспитательные воздействия привлекали учеников к сотрудничеству, а не отталкивали от диалога. Только гуманизм нового вида способен полноценно вписаться в информационно-образовательное пространство, где устаревшие нормы и принципы человеческого поведения становятся препятствием для творческого воспитания обучающихся. Система гуманистической парадигмы педагогического образования, предложенная Сластениным В.А. и Шияновым Е.Н. [6], под гуманизацией предполагается создание действующей системы подготовки педагогов, способной обеспечить преемственность общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности с учетом непрерывного образования и удовлетворения общественных нужд и потребностей. Сознательный и устойчивый выбор духовных и профессионально-ценностных ценностей и формирование необходимых компетенций будущими педагогами составляет личностно-деятельностный подход в образовании. Выявление творческих возможностей, создание условий с целью самореализации будущего педагога, развития собственного педагогического взгляда и уникальной педагогической технологии в профессиональной деятельности – все это лежит в основе гуманизации образования в целом.

Философское содержание методологических основ гуманизации образования отражено в Законе об образовании Российской Федерации [7]. В параграфы Закона включены понятия многоуровневости, преемственности и государственного стандарта профессионального образования, профессиональной образовательной программы и др., как основных понятий гуманистического образования. Государство, отказываясь от административного метода формирования содержания образования при полном сохранении единого образовательного пространства, заинтересовано в расширении прав учебных заведений, которые активно осваивают новое содержание обучения и вносят гуманистическую направленность в педагогический процесс. Если ранее гуманизация образования понималась в большей мере чисто формально, то сегодняшние реалии таковы, что интерес педагогов к внутренним механизмам личностного развития и его саморазвития реален и насущно необходим. Более гибкое понимание гуманизма преобразовывается в новую культурную среду образования, новые технологии и вариативно сложное мировоззрение на личность, ее развитие.

Понятны трудности, связанные с гуманизацией образования, как в плане нехватки экономических ресурсов и финансирования, снижения общего жизненного уровня, так и нестабильности обстановки в мире. Задачи, стоящие перед педагогами неизмеримо возрастают – это обновление содержания и форм обучения, способствующих новому пониманию образования, и решение насущных проблем обучающихся в будущем через развитие творческого потенциала в настоящем. Расширяются потребности культурного развития общества, но при этом необходимо оперативно и адекватно решать возникающие проблемы в самообразовании. Безусловное и ценностное принятие личностных потребностей обучающихся должно быть характерным для педагогов нового поколения, понимающих и полностью поддерживающих идеи гуманистической педагогики. Забота о воспитанниках, свободном и творческом развитии индивидуальных способностей, полностью отвечающих потребностям и творческой направленности развития – все это является приоритетами работы с учениками.

Выводы. Рассмотренные подходы к гуманизации образования предполагают изменения в системе взаимоотношений ученика и педагога, установления отношений сотрудничества для полного раскрытия возможностей личностного и творческого развития обучающихся. Качество образования в контексте гуманизации представляет собой многофакторную и многофункциональную проблему, решение которой возможно только при комплексном изучении составляющих компонентов этого феномена.

Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 4.
2. Колесникова, И.А. О критериях гуманизации образования / И.А. Колесникова // Педагогическая наука: Теория. Практика. – СПб, 2004.
3. Кулюткин, Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара: Издательство СамГПУ, 2012.
4. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психол. фак. / А.Б. Орлов. – Москва: Изд. корпорация «Логос», 1995. – 214 с.
5. Сираева, М.Н. Методологические основы гуманистической парадигмы высшего образования / М.Н. Сираева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3.
6. Шиянов, Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.Н. Шиянов. – Москва; Ставрополь, 2001.
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (по состоянию на 2013 год). С комментариями к последним изменениям. – М., 2014

УДК 378.14

кандидат филологических наук, доцент Вековищева Светлана Николаевна

Государственный университет просвещения (г. Мытищи);

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна

Государственный университет просвещения (г. Мытищи);

старший преподаватель кафедры педагогики и современных образовательных технологий Яковлева Елена Валериевна

Государственный университет просвещения (г. Мытищи)

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. На современном этапе развития общества цифровизация выступает одной из ведущих тенденций, определяющих дальнейшее развитие системы образования. Благодаря возможностям цифрового образовательного пространства, студенты получают возможность обучаться в собственном темпе, выбирать наиболее оптимальные формы и методы обучения, осуществлять коммуникацию независимо от времени и местонахождения. Применение цифровых технологий в воспитательной деятельности необходимо считать приоритетным направлением развития образования, поскольку именно их использование соответствует эволюционной логике развития образования, мировым тенденциям данного процесса. Онлайн-сервисы, возможности цифровой среды по своему содержанию являются уникальными, способствующими развитию личностных способностей, необходимых для реализации будущей профессиональной деятельности. Современную воспитательную работу невозможно представить без использования цифровых инструментов. Взаимодействие в онлайн-среде, общение в мессенджерах и социальных сетях способствует формированию личностного и профессионального потенциала выпускников.

Ключевые слова: цифровые инструменты, цифровизация, профессиональный потенциал, онлайн-сервисы, цифровое образовательное пространство.

Annotation. At the present stage of society's development, digitalization is one of the leading trends determining the further development of the education system. Thanks to the possibilities of the digital educational space, students have the opportunity to study at their own pace, choose the most optimal forms and methods of learning, and communicate regardless of time and location. The use of digital technologies in educational activities should be considered a priority for the development of education, since it is their use that corresponds to the evolutionary logic of the development of education, the global trends of this process. Online services and the possibilities of the digital environment are unique in their content, contributing to the development of personal abilities necessary for the realization of future professional activity. It is impossible to imagine modern educational work without the use of digital tools. Interaction in the online environment, communication in messengers and social networks contributes to the formation of the personal and professional potential of graduates.

Key words: digital tools, digitalization, professional potential, online services, digital educational space.

Введение. На современном этапе развития общества цифровизация выступает одной из ведущих тенденций, определяющих дальнейшее развитие системы образования [2]. Благодаря возможностям цифрового образовательного пространства, студенты получают возможность обучаться в собственном темпе, выбирать наиболее оптимальные формы и методы обучения, осуществлять коммуникацию независимо от времени и местонахождения. Практически невозможно представить образовательный процесс без использования цифровых инструментов, соответствующих требованиям информационного пространства. Востребованными являются и цифровые технологии, применяемые в воспитательной деятельности [4].

Цифровое образовательное пространство в процессе реализации воспитательной деятельности позволяет повышать мотивацию обучающихся посредством использования различных подходов к обучению [6]. Студенты знакомятся с учебным материалом в наглядной форме, что позволяет на более длительный период сохранять информацию. Повышается заинтересованность участников обучения в процессе воспитания. Благодаря цифровым инструментам студенты повышают свою цифровую грамотность, осваивают инновационные технологии [8].

Применение цифровых технологий в воспитательной деятельности необходимо считать приоритетным направлением, поскольку именно их использование соответствует эволюционной логике развития образования, мировым тенденциям данного процесса [3]. Онлайн-сервисы, возможности цифровой среды по своему содержанию являются уникальными, способствующими развитию профессиональных и личностных способностей, необходимых для реализации будущей профессиональной деятельности. Высокое качество обучения и воспитания достигается посредством внедрения инновационных технологий, представляющих собой совокупность результативных педагогических приемов.

Изложение основного материала статьи. Проблема реализации воспитания в цифровой образовательной среде остается одной из актуальных и обсуждаемых в научной среде. Большинство исследователей отмечает необходимость и востребованность использования цифровых инструментов в воспитательной деятельности. Т.С. Парпура отмечает, что в современных условиях образования необходимо выполнять следующие требования для реализации высокого уровня воспитания [5]:

- обеспечение условий для реализации возможностей цифровых технологий с целью социализации субъектов обучения;
- организационное и техническое оснащение воспитательного процесса в соответствии с актуальными потребностями студенческого сообщества;
- обеспечение условий, в которых студенты будут уметь принимать правильное решение в условиях возможного негативного влияния со стороны цифрового пространства;
- создание условий для защиты обучающихся от информации, способной причинить негативное воздействие на психику и здоровье.

Автор отмечает, что организация воспитательной деятельности в цифровом образовательном процессе предполагает подготовку благоприятных условий, в которых исключается негативное воздействие информационной среды. Важно развивать навыки грамотной работы с информацией. Особенно важно обращать внимание на категорию студентов, имеющих несозревшую психическую систему.

Ю.А. Бабушкина, С.А. Алешина выделяют некоторые принципы, в соответствии с которыми осуществляется воспитательная деятельность в цифровом образовательном пространстве [1]:

- принцип единства, выраженный в согласованности применения возможностей цифрового пространства;

- принцип открытости, предполагающий свободу увеличения элементов цифрового пространства инновационными подходами;
- принцип доступности, позволяющий использовать неограниченные возможности инструментов цифровой среды;
- принцип конкурентоспособности – возможность использовать конкурирующие технологии вместо некоторых элементов традиционного образовательного процесса;
- принцип ответственности, предполагающий решение задач использования элементов цифрового пространства в рамках зоны личной ответственности;
- принцип достаточности, выраженный в соответствии всех элементов цифровых инструментов определенным требованиям;
- принцип полезности – высокие результаты использования цифровых возможностей образовательной среды в целях воспитания подрастающего поколения.

Т.А. Симакова утверждает, что воспитание современной личности рассматривается в контексте приоритетной задачи обеспечения безопасности государства. Вузы выпускают специалистов для различных сфер экономики страны. Их деятельность должна обладать чертами, схожими с предметной определенностью продуктов образования. Автор подчеркивает, что воспитательная деятельность является незаменимым элементом качественного образовательного процесса. В результате воспитания формируются качества специалиста, связанные с устойчивостью личности в условиях глобализации и информатизации. Устойчивость проявляется в правовой компетентности использования цифровых ресурсов и в том, что выпускники умеют ориентироваться в цифровом пространстве [7].

С целью выявления возможностей, которые возникают в рамках цифрового образовательного процесса в воспитательной деятельности, было проведено исследование. Числовая выборка составила 76 педагогов, преподающих в системе высшего образования. Все участники исследования используют возможности цифровой образовательной среды для реализации воспитательной деятельности. Стаж работы педагогов составляет более 7 лет. Респондентам был предложен опрос на платформе YandexForms. Результаты опроса представлены на рисунке 1.

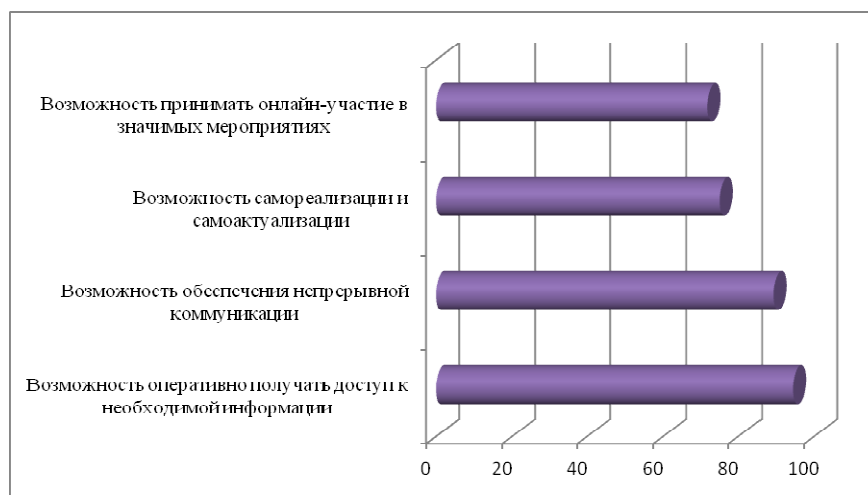


Рисунок 1. Результаты опроса преподавателей о возможностях цифровой образовательной среды для воспитательной деятельности

Большинство респондентов выделяют возможность оперативно получать доступ к необходимой информации (94,4%). В рамках воспитательной деятельности между педагогом и обучающимся могут возникать вопросы, направленные на развитие мировоззрения студентов, социальную адаптацию будущих специалистов. Нередко субъекты обучения стремятся получить ответы на лично значимые вопросы. Выходом из сложившейся ситуации может послужить не только личное мнение преподавателя, но и отсылка к конкретным художественным произведениям. Грамотный педагог не ограничивается личными беседами, а использует для аргументации примеры из книг, фильмов. Благодаря цифровой образовательной среде, доступ к различным произведениям искусства стал значительно проще. Наличие оцифрованной информации позволяет обращаться к ней неограниченное количество раз и в любое удобное время.

Возможность обеспечения непрерывной коммуникации является актуальной возможностью для 89,2% респондентов. Сложно не согласиться с тем, что цифровые технологии используются в процессе обучения преимущественно для обеспечения коммуникации. Возможность непрерывного взаимодействия во многом упрощает деятельность педагога. Основой воспитания является общение. Возможности цифровой образовательной среды позволяют взаимодействовать субъектам обучения не только в реальной, но и виртуальной среде. Непосредственное общение предполагает коммуникацию «здесь и сейчас». В качестве примера можно привести проведение семинаров, тренингов посредством использования видео-сервисов. Опосредованное общение включает в себя обмен текстовыми, голосовыми, видео-сообщениями. Особенностью второго вида взаимодействия является возможность каждого участника самостоятельно выбирать время, когда он ознакомится с сообщениями. В рамках воспитательного процесса непрерывная коммуникация способствует получению своевременной поддержки, совета в острой критической ситуации.

Для 75,1% участников опроса особенно важной является возможность самореализации и самоактуализации. Использование цифровых инструментов в рамках воспитания открывает новые возможности для реализации личностного потенциала студентов. При организации деятельности в виртуальном пространстве определить возраст студента практически невозможно. В этом случае подрастающее поколение получает возможность реализовать функции специалиста, что, безусловно, важно для становления высококвалифицированного работника. Обучающиеся могут осуществлять взаимодействие с представителями работодателей, обмениваться опытом со студентами из других вузов.

Также 71,8% педагогов отметили возможность принимать онлайн-участие в значимых мероприятиях. Нередко студенты в силу определенных обстоятельств не могут принимать участие в социально-значимых проектах. В таком случае цифровые технологии позволяют студентам принимать участие в мероприятиях, физически оставаясь в удобном месте. Например, студенты могут помогать вести страницу образовательной организации в социальных сетях, осуществлять

монтаж видео, производить работу с видеоархивами. Благодаря распространению цифрового контента, обучающийся, не смотря на объективные причины, может быть участником совместной деятельности, испытывать чувство сопричастности к общему делу.

Выводы. Цифровизация образовательного процесса оказывает воздействие на организацию воспитательной деятельности, использование инновационных технологий в рамках воспитания. Современную воспитательную работу невозможно представить без использования цифровых инструментов. Взаимодействие в онлайн-среде, общение в мессенджерах и социальных сетях способствует формированию личностного и профессионального потенциала выпускников.

В процессе работы было установлено, что для современных педагогов системы высшего образования особое преимущество в рамках использования цифровых инструментов для реализации воспитательной деятельности составляют:

- возможность оперативно получать доступ к необходимой информации;
- возможность обеспечения непрерывной коммуникации;
- возможность самореализации и самоактуализации;
- возможность принимать онлайн-участие в значимых мероприятиях.

Литература:

1. Бабушкина, Ю.А. Цифровая образовательная среда как новое пространство воспитательной деятельности / Ю.А. Бабушкина, С.А. Алешина // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – Т. 4, № 2. – С. 13-19
2. Балахничева, О.В. Особенности использования информационно-коммуникационных технологий в ходе организации учебно-воспитательного процесса в колледже / О.В. Балахничева // Студенческая наука и XXI век. – 2020. – Т. 17, № 2-2(20). – С. 148-150
3. Булаева, М.Н. Возможности технологии дистанционного обучения в вузе / М.Н. Булаева, А.В. Гущин, И.Р. Воронина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4(33). – С. 48-51
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
5. Парпура, Т.С. Особенности воспитательной работы в условиях цифровизации образования / Т.С. Парпура // Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Первоуральск, 12 марта 2020 года / Под научной редакцией Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. – Первоуральск: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2020. – С. 122-125
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).
7. Симакова, Т.А. Методологические принципы воспитательного воздействия в условиях цифровизации современного образования / Т.А. Симакова // Прикладная юридическая психология. – 2023. – № 1(62). – С. 5-13
8. Современные технологии воспитания: опорные точки дискуссии / Е.В. Тихомирова, А.Г. Самохвалова, А.Г. Кирпичник, Д.А. Долотова // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 7-17

Педагогика

УДК 372.891

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна

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

кандидат географических наук, доцент Астахин Андрей Евгеньевич

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

кандидат педагогических наук, доцент Бадьин Михаил Михайлович

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

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрыта актуальность темы, связанная с приоритетностью проблемы интеллектуального воспитания в современных концепциях развития образования. Определены психолого-педагогические основания. Они связаны с эволюцией исследований по данной проблеме и современным понятийно-категориальным аппаратом интеллектуального воспитания, составляющим его методологический базис. Раскрыта сущность понятия интеллектуального воспитания. Уточнены её структурные компоненты, основные концептуально- методологические положения реализации интеллектуального воспитания школьников. Выявлены и конкретизированы особенности методических условий. Охарактеризованы особенности реализации в школьной географии мотивационно-целевого, теоретико-методологического, содержательно-деятельностного и организационно-технологического контекстов методических условий. Выявленные методические условия представляют собой целостную систему. Они в совокупности функционально полно характеризуют все компоненты методической системы интеллектуального воспитания школьников в географическом образовании: целевой, содержательный, процессуальный, организационно-технологический. Материал статьи может быть использован учителями географии, педагогами дополнительного образования при разработке вопросов, связанных с интеллектуальным воспитанием школьников.

Ключевые слова: интеллектуальное воспитание, методологические основы, познавательный интерес, методические условия, географическое образование.

Annotation. The article reveals the relevance of the topic related to the priority of the problem of intellectual education in modern concepts of educational development. The psychological and pedagogical foundations are determined. They are associated with the evolution of research on this issue and the modern conceptual and categorical apparatus of intellectual education, which constitutes its methodological basis. The essence of the concept of intellectual education is revealed. Its structural components and the main conceptual and methodological provisions for the implementation of intellectual education of schoolchildren are clarified. The features of methodological conditions are identified and specified. The features of the implementation of motivational-target, theoretical-methodological, content-activity and organizational-technological contexts of methodological conditions in school

geography are characterized. The identified methodological conditions represent an integral system. Taken together, they functionally fully characterize all components of the methodological system of intellectual education of schoolchildren in geographical education: target, content, procedural, organizational and technological. The material in the article can be used by geography teachers and additional education teachers when developing issues related to the intellectual education of schoolchildren.

Key words: intellectual education, methodological foundations, cognitive interest, methodological conditions, geographical education.

Введение. Приоритетным трендом развития современного отечественного школьного образования является выявление и пути реализации воспитательного потенциала различных учебных дисциплин с точки зрения их стратегического общенационального приоритета и социокультурного ресурса устойчивого развития современного российского общества, выполнение опережающей функции в становлении гражданина XXI века [7, 8, 9].

В современном мире интеллектуальные способности людей начинают рассматриваться в качестве ключевого ресурса и фактора устойчивого развития общества. Общеобразовательная школа является важнейшим социальным институтом, который отвечает за воспроизведение, восстановление и качественное улучшение интеллектуальных ресурсов страны. Соответственно интеллектуальное воспитание учащихся должно стать одной из приоритетных задач школьного географического образования в контексте национальной безопасности и устойчивого будущего [4].

Актуальность этой проблемы также подтверждается требованиями к личностным результатам обучающихся в обновленном ФГОС ООО по географии, в которых отражается необходимость развития ценности научного познания. Это предполагает, в том числе: ориентацию в интеллектуальной деятельности на современную систему научных представлений географических наук об основных закономерностях развития природы и общества, о взаимосвязях человека с природной и социальной средой; овладение основными навыками исследовательской деятельности в географических науках; установку на осмысление опыта, наблюдений и стремление совершенствовать пути достижения индивидуального и коллективного благополучия и др. [12].

Значение и особенности интеллектуального (умственного) воспитания школьников рассматривались в исследованиях известных педагогов и психологов прошлого и современности. Их исследования составляют теоретический, методологический, содержательный и организационно-технологический базис развития интеллектуального воспитания в школьном географическом образовании. Вместе с тем, данная задача в школе решается фрагментарно, не всегда задействован воспитательный потенциал географического образования. В этой связи возникает необходимость рассмотрения методологических оснований и методики интеллектуального воспитания школьников в географическом образовании.

Цель исследования: раскрыть методологические основания и методику интеллектуального воспитания школьников в географическом образовании.

Для достижения данной цели были поставлены задачи:

- 1) раскрыть методологические основания интеллектуального воспитания школьников в географическом образовании;
- 2) выявить и раскрыть совокупность методических условий интеллектуального воспитания школьников в географическом образовании.

Изложение основного материала статьи. Вопросы интеллектуального воспитания школьников рассматривались в исследованиях педагогов и психологов прошлого. К.Д. Ушинский подчеркивал значение для умственного развития усвоения идей, лежащих в основе той или иной науки, а также самостоятельность учащихся в процессе учения [14]. В.О. Сухомлинский определял умственное воспитание как процесс приобретения знаний и формирования научного мировоззрения. Он считал, что «как без азбуки человек не может читать, так без умственного развития, без гибкой живой мысли невозможно умственное воспитание» [13].

Подчеркнём, что указанные В.О. Сухомлинским факторы умственного (интеллектуального) воспитания отражают современные средовые идеи в воспитании личности, когда создаётся эмоционально-насыщенная, интеллектуально-воспитательная среда «взрачивающая и питающая личность», способствующая её интеллектуальному воспитанию. Сухомлинский В.О. особое внимание обращал на необходимость развития у школьников интеллектуальных чувств [13].

В исследованиях Д. Дьюи был разработан ряд концептуальных положений интеллектуального воспитания. Д. Дьюи понимал интеллектуальное воспитание как условие личностного роста человека, приобретение личного опыта. Концептуальные положения Дж. Дьюи актуализируют использование в интеллектуальном воспитании средствами школьной географии идеи личности как субъекта познания и ценностного отношения [6].

В современной психолого-педагогической науке содержание интеллектуального воспитания строится в контексте таких понятий как интеллект, познание, познавательный интерес, интеллектуальная деятельность, интеллектуальная активность. Понятие «интеллект» в переводе с латинского языка означает понимание, познание. Познание, в свою очередь, определяется как деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире. Д.Б. Богоявленская рассматривает познавательный интерес как доминирующий фактор мотивации интеллектуальной познавательной деятельности, а интеллектуальную активность и её уровни как отражение ступеней познания [1].

Методология, психолого-педагогическая теория и технологии развития различных аспектов интеллектуального воспитания находят отражения в исследованиях Н.А. Менчинской, Г.И. Щукиной, М.А. Холодной, Д.Б. Богоявленской, М.С. Кагана и других.

М.А. Холодная обобщила направления исследований проблем интеллекта и интеллектуального воспитания, которые следует учитывать при реализации интеллектуального воспитания средствами школьной географии, поскольку они не противоречат друг другу, а лишь обогащают представление об их многосторонней сущности [15].

Методологические основания интеллектуального воспитания школьников в географическом образовании базируются на следующих основных концептуально- методологических линиях (положениях):

- социокультурная линия, согласно которой процесс и результат интеллектуального воспитания рассматриваются в контексте социализации и влияния культуры;
- процессуально-деятельностная линия, в рамках которой особое внимание уделяется деятельностной парадигме воспитания;
- образовательная концептуальная линия, согласно которой интеллект и соответствующее интеллектуальное воспитание являются продуктом целенаправленного обучения;
- информационная концептуальная линия, в которой интеллектуальное воспитание связывается с особенностью процессов переработки информации;
- структурно-уровневая, регулятивная концептуальные линии, которые связывают интеллект и интеллектуальное воспитание с особенностями содержания сознания, системой разноуровневых познавательных процессов, саморегуляцией психической активности [15].

Методические условия реализации интеллектуального воспитания ориентированы на уникальные особенности географии, а также на современные теоретико-методологические подходы в развитии отечественного образования и воспитания. В связи с этим выделяем *мотивационно-целевой контекст методических условий*, связанный с реализацией цели интеллектуального воспитания – развитие ценностного отношения к познанию географической науки на основе осознания её мировоззренческого потенциала, раскрывающего ценностный смысл научных географических знаний, их роль и значение в жизнедеятельности человека.

Теоретико-методологический контекст методических условий реализации интеллектуального воспитания предполагает ориентацию на представленные выше концептуально- методологические положения, в контексте которых приоритетными методологическими подходами в развитии интеллектуального воспитания служат субъектно-ориентированный подход, личностно-деятельностный и средово-коммуникативный подходы. Особо отметим, что в контексте использования при интеллектуальном воспитании субъектно-ориентированного подхода обосновывается необходимость признания уникальности личного (субъектного) опыта каждого ученика, раскрывающегося в виде, во-первых, имеющихся представлений и ранее усвоенных понятий, во-вторых, практических и умственных действий и, в-третьих, личностных смыслов, познавательной самостоятельности [5, 11].

Методологическую базу интеллектуального воспитания в контексте указанных подходов составляют психолого-педагогические идеи А.К. Осницкого о субъектном опыте познания, переживания, общения и деятельности [11]; идеи «знание о незнании», внешнем и внутреннем содержании, технологии и методах эвристического обучения А.В. Хуторского [16].

Теоретико-методологический контекст методических условий также связан с выявлением и реализацией в практике географического образования процессуально-результативного аспекта интеллектуального воспитания. Он связан с особенностями проявления интеллектуальной активности как свойства личности, интегрирующую когнитивную и личностную сферы (по Д.Б. Богоявленской), а также с сформированностью продуктивной самостоятельности (А.К. Осницкий). Отметим, что под продуктивной самостоятельностью понимается проявление субъектности.

Содержательно-деятельностный контекст методических условий реализации интеллектуального воспитания включает специфику географического содержания и особенности его переработки в личностно- значимое на основе развития субъектного опыта.

Важнейшим компонентом интеллектуального воспитания учащихся в географии является содержание школьного образования. Развитие интеллектуального воспитания происходит через процесс усвоения, переработки и порождения разнообразного предметного географического содержания, начиная с простейших житейских географических впечатлений и заканчивая теоретическим компонентом географического содержания. Теоретические географические знания отражают сущность географической науки. К таким знаниям относят понятия, связи (причинно-следственные, пространственно-временные, вероятностные), закономерности, учения, теории, гипотезы, законы, принципы и методы научных географических исследований. Переход объективного географического знания в субъективно значимое осуществляется на основе развития субъектного опыта.

В связи с этим субъектный опыт является важным компонентом содержания интеллектуального воспитания. Структура субъектного компонента содержания интеллектуального воспитания в школьной географии, согласно психолого-педагогической концепции М.А. Холодной, включает четыре блока субъектного опыта интеллектуальной деятельности, каждый из которых имеет своё назначение [15].

Когнитивный субъектный опыт реализует хранение, упорядочивание и преобразование информации о географических объектах, процессах, проблемах или ином изучаемого географического содержания на основе обобщения и систематизации географической информации, а также использования графиков, схем, географических моделей, кластеров, когнитивных карт географического содержания.

Понятийный субъектный опыт обеспечивает обобщение и конструирование географической информации на основе процедур абстрагирования, идеализации, интерпретации. Его основное назначение – выявление существенных признаков различных форм теоретического знания.

По отношению к изучаемым географическим объектам ученик проявляет продуктивность интеллектуальной познавательной деятельности (продуктивную самостоятельность), владение теоретическими методами исследования, выявляет и устанавливает причинно-следственные связи. Развитие понятийного опыта у учащихся в школьном курсе географии связано со следующими методическими приёмами: работой с признаками географических понятий; усвоением иерархических связей между понятиями; учётом основных фаз процесса образования понятий; самостоятельное конструирование понятий.

Рефлексивный субъектный опыт способствует регуляции процесса переработки информации, позволяет сознательно планировать, анализировать, управлять интеллектуальной деятельностью. Его основное назначение связано с самоконтролем за ходом интеллектуальной деятельности, саморефлексией. Развитие такого опыта связано со следующими методическими приёмами: формированием самоконтроля интеллектуальной деятельности, активизацией способности планировать, оценивать, прогнозировать, работать над ошибками.

Эмоционально-волевой субъектный опыт обеспечивает направленность сознания и мышления на изучение какого-либо географического объекта, процесса, проблемы. Его основное назначение связано с «интенцией» (лат. intentio – намерение; стремление), которая выражается в направленности сознания, мышления на какой-либо предмет. В основе этой направленности лежит желание, замысел, план действий. Развитие эмоционально-волевого субъектного опыта у учащихся связано со следующими методическими приёмами: обеспечением возможности выбора обучающимися способа изучения учебного материала с опорой на личный опыт ученика, актуализацией интуитивного опыта – поощрением к высказыванию сомнений, догадок, убеждений, «опережающих» идей, эмоциональных оценок; использованием эмоционально насыщенных трансдисциплинарных по содержанию географических материалов, способствующих развитию познавательного интереса как доминирующего фактора мотивации интеллектуальной познавательной деятельности; формированием ценностного отношения к географии как науке и учебному предмету.

Организационно-технологический контекст методических условий включает различные педагогические технологии и формы реализации интеллектуального воспитания в школьной географии. Раскроем основные технологии и формы интеллектуального воспитания в учебном процессе и во внеурочной деятельности по географии.

Важную роль в реализации интеллектуального воспитания в школьной географии имеют исследовательские технологии, главная особенность которых состоит в активизации интеллектуальной познавательной деятельности обучающихся путём вовлечения их в поисковую работу творческого характера. Нами обоснована и реализована в образовательно-воспитательной практике педагогическая модель «Воспитание через географическое исследование», которая консолидирует решение проблем опережающего развития проблем воспитания через научное исследование. Эта модель обеспечивает развитие интеллектуального воспитания школьников в контексте реализации ценностно-нормативного

потенциала современной географической науки постнеклассического этапа, который ориентирован на идеи трансдисциплинарности, гуманизации, экологизации, социализации. Эффективной формой реализации этой модели являются школьные научно-географические экспедиции мотивационно-познавательного, поисково-исследовательского и конструктивно-творческого характера [10, 18].

Значительный потенциал в развитии интеллектуального воспитания средствами школьной географии имеют технологии проблемного обучения. Предполагается, что школьники должны привлекаться не только к решению учебных проблем, но и к их постановке в процессе интеллектуального воспитания.

Интеллектуальному воспитанию будет способствовать изучение реальных экологических проблем средствами школьной географии на основе теории оценочной деятельности, разработанной сотрудниками Института географии РАН. Реальные экологические проблемы в контексте данной теории изучаются в следующей последовательности: виды воздействия человека на природный объект – антропогенная нагрузка – изменение природного объекта (формулирование экологической проблемы) – экологические последствия (ресурсно-хозяйственного, природно-ландшафтного, антропологического характера) – способы рационального природопользования [3].

Такой подход оптимален при изучении в школьной географии вопросов взаимодействия человека и природы на разных территориальных уровнях. В этой связи при рассмотрении видов антропогенных воздействий важно учитывать пространственно-временной аспект, а именно исторические этапы и соответствующие пространственные ареалы развития техносферы, особенности проявления на каждом историческом этапе экологических кризисов и проблем. Это позволяет организовать исследовательскую деятельность учащихся по выявлению причин, сущностных проявлений, экологических последствий, путей оптимизации антропогенной деятельности и решения экологических проблем в контексте идей устойчивого развития [4].

Важную роль в интеллектуальном воспитании имеют проектные технологии, поскольку отличительной чертой современной науки является её проектная конструктивная направленность. Использование проектных технологий, предполагает включение обучающихся в выполнение системы проектов, отражающих последовательные этапы развития интеллектуальной деятельности и активности. При подготовке заданий проектно-творческого характера важно учитывать результаты психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов (А. Тэйлора, Е.П. Торранса, Е.Л. Яковлевой, Д.Б. Боговяленской), в которых выделяется три качественных уровня творчества: экспрессивное или стимульно-продуктивное, эвристическое и креативное. В соответствие с этими уровнями можно классифицировать и проекты: проекты образно-моделирующего характера, проекты конструирующего характера, проекты креативного характера. Творческие работы в форме тезисов и статей могут быть представлены на конференциях. В методике обучения географии выделяют следующие типы творческих работ школьников: проблемно-реферативные, экспериментальные, исследовательские [17].

Важнейшим условием интеллектуального воспитания школьников в географическом образовании является использование технологий личностно-ориентированных педагогических ситуаций, ориентированных на развитие познавательного интереса. При реализации интеллектуального воспитания выполнялось сопряжение стадий познавательного интереса (по Г.И. Шукиной) с личностно-ориентированными педагогическими ситуациями: а) на стадии любопытства использовалась познавательно-ориентировочная педагогическая ситуация, обеспечивающая привлечение внимания обучающегося к географии; б) на стадии любознательности – эмоционально-стимулирующая педагогическая ситуация, способствующая повышению эмоций, радости и удивления, желанию обучающегося приобрести новые географические знания, выходящие за пределы школьной программы; в) на стадии познавательного интереса – ценностно-смысловая педагогическая ситуация, обеспечивающая проявление у учащихся интереса к установлению причинно-следственных связей, к выявлению закономерностей, проявлению познавательной активности, в которой главное место занимают познавательные мотивы к познанию географии; г) стадия теоретического интереса – субъектно-творческая педагогическая ситуация, направленная на познание теоретических вопросов географии как инструмента познания и на становление личности обучающегося как субъекта творчества [17].

Организационно-технологический контекст методических условий также включает следующие положения, обеспечивающие повышение интеллектуального потенциала географии за счет расширения воспитательного пространства в контексте средово-коммуникативного подхода: а) взаимосвязь учебной, внеучебной и внешкольной работы по географии; б) установление социального партнерства с музеями, научными центрами и лабораториями, кванториумами и технопарками; региональными отделениями Русского географического общества и с другими объектами, которые имеют высокий потенциал для вовлечения школьников в процесс творческого поиска, исследования и эксперимента; в) реализация внеурочных и внешкольных форм работы на основе индивидуальной и групповой интеллектуальной деятельности: кружковая работа, научные общества учащихся, недели географии, научные конференции школьников, олимпиады, интеллектуальные игры, географические конкурсы знатоков географии, встречи с учёными, путешественниками [4].

Особо отметим, что большое значение в успехе интеллектуального воспитания школьников имеет духовное богатство учителя, широта его научного кругозора, его эрудиция и культура, любовь и творческий интерес к географии.

Выводы. В ходе изучения психолого-педагогических основ интеллектуального воспитания школьников в географическом образовании выявлена его сущность и методологические основания, которые раскрываются в контексте: психолого-педагогических теорий, исследующих закономерности умственного развития и воспитания учащихся, обобщенных в основных концептуально-методологических линиях (положениях) их реализации; идеи личности как субъекта познания и ценностного отношения к науке; методологических подходов – субъекто-ориентированный, личностно-деятельностный, средово-коммуникативный; ключевых понятий – познание, интеллект, познавательный интерес, интеллектуальная деятельность, интеллектуальная активность, субъектный опыт. Установлено, что познавательный интерес является доминирующим фактором мотивации интеллектуальной познавательной деятельности, а интеллектуальная активность и её уровни отражают степень познания.

Выявленное методологическое основание интеллектуального воспитания школьников трансформировано на методический уровень, предполагающий разработку методических условий, обеспечивающих развитие субъектного опыта научно-географического познания и ценностного отношения к географии.

Выявлены, раскрыты и конкретизированы применительно к школьному курсу географии методические условия теоретико-методологического, мотивационно-целевого, содержательно-деятельностного и организационно-технологического контекстов реализации интеллектуального воспитания школьников средствами географического образования. Данные методические условия представляют собой целостную систему, поскольку функционально полно характеризуют все компоненты методической системы интеллектуального воспитания школьников в географическом образовании: целевой, содержательный, процессуальный, организационно-технологический.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Самара: Издат. дом «Фёдоров», 2009. – 416 с.
2. Винокурова, Н.Ф. Конструирование методической системы использования системно-деятельностного подхода в развитии научно-исследовательской деятельности учащихся во внеурочной краеведческой работе по геоэкологии / Н.Ф. Винокурова, Д.Ф. Чебурков // в сборнике: Географическая наука сквозь призму современности. Сборник статей по материалам XII Межвузовской научно-практической конференции студентов. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – 2019. – С. 100-103
3. Винокурова, Н.Ф. Теория и методика изучения глобальных экологических проблем на основе геоэкологического подхода в школьной географии: автореферат дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Винокурова Наталья Федоровна. – Москва, 2000. – 41 с.
4. Винокурова, Н.Ф. Формирование исследовательских компетенций у учащихся в контексте идей устойчивого развития средствами географо-краеведческого кружка / Н.Ф. Винокурова, Д.Ф. Чебурков, Ю.Р. Краева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 61-64
5. Гурина, И.А. Проблема развития познавательной самостоятельности как качества личности в отечественной психологии / И.А. Гурина, О.В. Шпак // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №5 – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14930> (дата обращения: 01.12.2023)
6. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; Пер. с англ. Н.М. Никольской. – Москва: Совершенство, 1997. – 203 с.
7. Зулхарнаева, А.В. Гражданское воспитание учащихся как условие становления устойчивого развития / А.В. Зулхарнаева, Н.Ф. Винокурова, В.В. Николина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 394.
8. Калашников, Н.В. Создание биоэкоориентированной образовательной среды как условие формирования творческих естественно-научных умений обучающихся / Н.В. Калашников, З.И. Тюмасева, Е.Б. Быстрый, Б.А. Артеменко // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – №3. – С. 6. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-3-6
9. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10 – №1. – С. 2. – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-2
10. Опыт реализации экскурсии-квеста "остров мечты" / Т.С. Самсонова, Д.А. Корсунов, И.Д. Петкогло, А.Е. Асташин // В сборнике: Географическая наука сквозь призму современности. сборник статей по материалам XII Межвузовской научно-практической конференции студентов. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – 2019. – С. 38-41
11. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики / А.К. Осницкий. – Москва – Нальчик: Издат. центр «Эльфа», 2006. – 205 с.
12. Примерная рабочая программа по географии. – Москва: ФУКО, 2021. – 122 с.
13. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. – Москва: Педагогика, 1990. – 288 с.
14. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 526 с.
15. Холодная, М.А. Ценностные аспекты психологии интеллекта и их реализация в образовательной практике / М.А. Холодная, Э.Г. Гельфман // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Под ред. В.В. Знакова, Г.В. Залевского. – Москва: Изд-во Института психологии РАН, 2008. – С. 236-261
16. Хуторской, А.В. Методология инновационной практики в образовании: монография / А.В. Хуторской. – Москва: Ридеро, 2021. – 162 с.
17. Чебурков, Д.Ф. Развитие научно-исследовательской деятельности учащихся по географии на основе использования проектной технологии / Д.Ф. Чебурков, Н.Ф. Винокурова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 42-45
18. Экскурсия-квест «страна озер» / Бадьин М.М., Ватина О.Е., Подковырина В.М., Проценко П.А., Тиханов Е.А. // В сборнике: Географическая наука сквозь призму современности. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. Нижний Новгород. – 2023. – С. 33-37

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)

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье выявляется своеобразие организации информационной безопасности в вузе, совершается оценка различных угроз, их происхождения и степени опасности. Автор всесторонне описывает структуру системы информационной безопасности, анализирует принципы информационной безопасности, рассматривает основные цели и функции обеспечения информационной безопасности. Существенное значение придается также вопросам правоведения в сфере информационной безопасности. На основе анализа нормативно-правовых документов проводится исследование возможных рисков и угроз современного образовательного процесса с точки зрения обеспечения информационной безопасности. Раскрываются значительные угрозы информационной безопасности, представленные в образовательной сфере. Сформулирована цель обеспечения информационной безопасности сферы образования.

Ключевые слова: информационная безопасность, вуз, угроза безопасности, угрозы информационной безопасности, аспекты информационной безопасности сферы образования.

Annotation. The article reveals the uniqueness of the organization of information security at the university, assesses various threats, their origin and degree of danger. The author comprehensively describes the structure of the information security system, analyzes the principles of information security, considers the main goals and functions of information security. Significant importance is also attached to the issues of jurisprudence in the field of information security. Based on the analysis of regulatory

documents, a study of possible risks and threats of the modern educational process from the point of view of ensuring information security is carried out. The significant threats to information security presented in the educational sphere are revealed. The purpose of ensuring information security in the field of education is formulated.

Key words: information security, university, security threat, threats to information security, aspects of information security in education.

Введение. Стремительное развитие компьютерных информационных технологий ощутимо меняют всю нашу жизнь. Информация превратилась в товар – предмет продажи, обмена, покупки. Причем стоимость сведений нередко многократно превосходит ценность места ее хранения – самой операционной системы.

Уровень безопасности информационных технологий в наше время обуславливает успешность и даже существование многих людей. Это вызвано увеличением сложности и глобальной экспансией электронных систем обработки информации. Актуальность изучения проблемы безопасности вузовского образования в современном мире обусловлена особенностями развития общества в целом. Образование – это фундамент развития и функционирования общества, связанный с национальной безопасностью страны, поскольку именно знания и информация в настоящий момент относятся к особенно уязвимым звеньям. К тому же сфера высшего образования подвержена влиянию эволюционирующих высоких технологий, массово размещенных на цифровых сайтах вузов.

В постиндустриальном социуме способы обработки, сохранения и трансляции информации непрестанно совершенствуются. Их использование диктует необходимость обращать особое внимание на вопросы обеспечения защиты данных. Риски и угрозы в данной сфере связаны с уничтожением информационных ресурсов, их нелегальным использованием в результате несоблюдения требований защиты. Информационная безопасность представляет собой неуязвимость автоматизированной системы к произвольному или умышленному вмешательству с целью причинить вред собственнику или пользователю информации.

Применение информационных технологий во всех сферах жизни и деятельности требует необходимости перехода к использованию коммуникационных технологий в системе высшего образования. В настоящее время современное образование интенсифицируется на основе применения информационных технологий. Образовательный процесс невозможно представить без включения в обучение средств информационных ресурсов, без совершенствования опыта переработки и передачи данных, умения быстро и качественно находить необходимую для обучения информацию.

Изложение основного материала статьи. Система вузовского образования сейчас адаптируется к объективным процессам постиндустриального общества и к новым социально-историческим условиям с разнохарактерными явлениями конкурентной борьбы. Увеличение числа современных угроз и вызовов затрагивает информационную среду. Размещенные на порталах ведущих вузов электронных образовательных ресурсов постоянно подвергается атакам злоумышленников, которые специализируются на хакинге информации, похищении и уничтожении данных. Взлом сайтов вузов происходит с целью замены полезного образовательного контента (режима занятий, рейтинга студентов, текстов лекций и др.), нахождения ответов к проверочным работам. Возможно хищение и несанкционированное использование результатов авторских исследований, распространение неблагоприятных сведений, воздействие на студентов деструктивной информации с разнообразными антиобщественными целями [2, С. 20].

При изучении потенциальных информационных рисков ученые приходят к выводу о непосредственном влиянии большинства угроз на выстраивание, структуру, содержание и функционирование всех элементов системы образования. Исходя из этого, актуальная задача состоит в поиске результативных технологий защиты цифровых ресурсов, учебных материалов и информационной среды вуза в целом.

Вопрос защиты информации относится к многоплановым и комплексным проблемам. Среди присутствующей в распоряжении вуза информации выделяются:

- персональные данные, относящиеся к студентам и преподавателям, отсканированные файлы;
- запатентованные технологии учебного процесса, являющиеся интеллектуальной собственностью и находящиеся под защитой закона;
- стандартизованные учебные сведения для обеспечения образовательного процесса (обучающие программы, базы данных, библиотеки).

Кроме хищения сведений, в результате несанкционированного умышленного проникновения в хранилище информации может произойти нарушение сохранности оцифрованных текстов, изменен код программы. В обязанности лиц, ответственных за сохранность информации, входит обеспечение монолитности и неприкосновенности данных, доступность для авторизованных пользователей, защиты от несанкционированного воздействия.

Для системы высшего профессионального образования существенную роль играет разработка безопасной информационной среды вуза на базе интеграции в общество. В настоящее время определены фундаментальные принципы обеспечения информационной безопасности:

- единство сведений (защита от накладок, вызывающих утрату данных, а также защита от неправомерной разработки или уничтожения сведений);
- конфиденциальность информации;
- общедоступность информации для идентифицированных пользователей.

Принцип целостности обеспечивает надежность данных, которые не должны быть неправомерно изменены или удалены непредумышленно или намеренно.

Принцип конфиденциальности предоставляет гарантию доступа сведений исключительно тем, кому они необходимы для осуществления требующихся организационных опций.

Принцип доступности заключается в том, чтобы доступ к ИТ-инфраструктуре и сведениям осуществлялся в нужное время.

Помимо защиты данных и ИТ-инфраструктуры система безопасности обладает следующими назначениями:

- сокращение эпизодов утечек сведений;
- предупреждение нелегального доступа к закрытой информации;
- пресечение кибератак;
- защита сетей и ИТ-системы от неавторизованных пользователей;
- организация непрерывности образовательного процесса в условиях защиты информационных ресурсов.

О.М. Проталинский и И.М. Ажмухамедов считают, что в современных условиях для разработки методики администрирования информационных систем необходимо научное обоснование и практическая реализация соразмерной стратегии вуза [4, С. 19]. С этой целью авторы предлагают осуществить решение следующих задач:

- исследование процесса информационного воздействия на основных ступенях деятельности вуза (масштаба и качества информационных потоков, противоречий, соперничества с конкурентами);

- создание эффективного и демократичного цифрового изложения информационного взаимодействия;
- внедрение количественных указателей для открытого, безопасного и справедливого обмена данными;
- влияние на неизменность равновесия в информационной доступности и конфиденциальности;
- детерминация предназначения и места стратегии информационной безопасности в администрировании информационных задач вуза и создания скоррелированных решений и подходов;
- создание фундаментальных методов регулирования технологического обеспечения политики информационной безопасности;
- разработка нормативно-правовых документов.

К угрозам, носящим случайный характер и не обусловленным намерениями участников образовательного процесса, относятся аварийные ситуации (выключение питания, затопление), ошибки системного администратора, нарушения работы программного обеспечения, поломка техники, затруднения в работе систем связи. Все эти угрозы безопасности прогнозируемы и быстро исправляются сотрудниками и специалистами. Предумышленные угрозы информационной безопасности более опасны, их практически невозможно предвидеть. Лицо, планирующее подрыв информационной безопасности, обычно обладает высокой квалификацией в области компьютерных систем и программирования. Как правило, целью является нарушение авторских прав, кража интеллектуальной собственности. Наибольшую угрозу представляет собой проникновение на вузовский ресурс с целью использования его для вовлечения пользователей в правонарушение. Кроме личных данных, серьезную угрозу представляет вмешательство в финансовую деятельность организации. Отдельные злонамеренные вмешательства могут вызвать изменение работы всей структуры [5].

Среди способов несанкционированного доступа можно выделить 3 вида:

1) Человеческий. Похищение информации посредством копирования на носители и отправки по электронной почте, а также внесение вручную изменений в базы данных.

2) Программный. Хищение данных с помощью специальных программ, способных копировать пароли, дублировать и перехватывать информацию, переадресовать трафик, производить декодирование, вносить изменения в различные программы.

3) Аппаратный. Он обусловлен применением специальной техники или перехватыванием электромагнитного сигнала с помощью разных каналов, в т.ч. телефонных.

Е.Н. Бояров раскрывает ключевые проблемы информационной безопасности сферы образования, символически разбив их на определенные аспекты [1, С. 43]:

1. Программно-техническая сторона, к которой он относит:

– несоблюдение общепринятого порядка сбора, обработки и передачи сведений с использованием современных систем образования;

– случайные действия и погрешности студентов и преподавателей;

– прекращение работы технических систем и средств, обусловленные сбоям программного обеспечения, вызывающим утрату учебных и научных данных;

– несанкционированный доступ к информационным базам и электронным образовательным ресурсам;

– предупреждение программно-технических специальных воздействий (вирусов, червей, шпионов и т.п.), приводящих к уничтожению, деформации учебной информации или сбоям в работе системы.

2. Информационно-поисковый аспект, включающий:

– розыск и отбор неверных или неточных научных и учебных данных;

– использование студентами сомнительных информационных ресурсов;

– наличие в учебных и научных материалах в некоторой степени или всецело устаревшей, ограниченной, неподтвержденной, неполноценной и ненаучной информации;

– недобросовестный отбор источников информации, включающих небесспорные данные, пристрастные предвзятые ограниченные сведения, частное мнение и т.д.;

– искажение в образовательном ресурсе научного знания лженаучной теорией.

3. Правовой аспект. К нему относятся:

– некорректное цитирование авторского текста (плагиат) в научных и исследовательских работах (рефератах, докладах, курсовых и дипломных работах);

– незаконное использование нелицензионных программных продуктов;

– искажение результатов проведенных исследований (лабораторных и практических работ, производственной и учебной практики);

– публикация (в т.ч. в сети Интернет) ответов на проверочные материалы.

4. Культурологический аспект, включающий:

– включение в информационные образовательные ресурсы материалов пропагандистского характера, разжигающих социальную, этническую, конфессиональную ненависть;

– наличие в свободном доступе сведений, причиняющих вред здоровью и жизни студентов в результате деятельности фундаменталистских религиозных групп и тоталитарных сект;

– спам, пропаганда общественных отклонений, суицида, наркомании, негативной информации;

– наличие в учебных материалах встроенной рекламы, спама, вымысла, сплетен, подстрекательских или манипулирующих сообщений, порнографических материалов;

– искаженность средств выражения (вербальных, визуальных), не позволяющих студентам правильно понимать изложенные сведения, отождествлять их с личным опытом.

5. Организационный аспект. К нему относятся:

– произвольная, неупорядоченная организация работы с информационными образовательными ресурсами (сбивчивое, нелогичное изучение учебного и научного материала);

– излишнее увеличение нагрузки перед семинарами, экзаменами и зачетами;

– использование во время занятий средств коммуникации для не связанных с обучением действий (телефонные звонки, просмотр социальных сетей, видеофайлов), а также применение смартфона для поиска ответов на экзамене [1, С. 44].

Ежегодно хакерами создаются сотни новых методик взлома и похищения данных. Однако для вузов особенно серьезную проблему представляют следующие угрозы:

1. Облачная безопасность, когда все данные хранятся на сторонних ресурсах.

2. DDoS-атаки, противостоять которым способно антивирусное программное обеспечение.

3. Вредоносное ПО (программы-вымогатели, вирусы, торояны, реклама), справиться с которым способны антивирусные программы.

4. Фишинговые электронные письма, способные преодолевать эшелонированную систему защиты, подделывать реальные адреса электронной почты.

Противодействие различным способам нарушения информационной безопасности необходимо вести комплексно на 5 уровнях. Существуют разработанные специалистами методики, позволяющие выстроить защиту образовательного учреждения на требуемом уровне [3].

Проверка информационной безопасности содержит исследование взаимодействия с облачными платформами, контроль методов хранения сведений, данные электронной почты студентов и сотрудников, экспертизу информационных порталов для обучения и тестирование систем, причастных к образовательному учреждению. В случае отсутствия в вузе надежной системы обеспечения кибербезопасности, современной IT-инфраструктуры и квалифицированного персонала необходимо привлечь стороннего специалиста. В процессе проверки следует изучить и оценить все предыдущие сбои и упорядочить угрозы по риску их возможного появления и потенциальному ущербу.

Нормативно-правовой способ защиты информационной безопасности должен обеспечивать конфиденциальность информации, сохранность персональных данных, служебную или профессиональную тайну. Для обеспечения интересов студентов и преподавателей необходимо руководствоваться основными законодательными актами Российской Федерации и действующими стандартами. Документы определяют данные, которые следует охранять от постороннего несанкционированного доступа. Кроме того, действующие в данной сфере ГОСТы определяют порядок защиты данных и используемые с этой целью методы и аппаратные средства [4, С. 21].

Морально-этические средства предоставления информационной безопасности основаны на Федеральном законе от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», позволяющем уберечь несовершеннолетних от пропагандистской, запрещенной и безнравственной информации. Продуманная система мер включает скрупулезный контроль за посещением специфических интернет-страниц, площадок и ресурсов. В образовательной сфере важную роль играет система морально-этических ценностей.

Административно-организационные меры основаны на разработке внутренних правил и норм, устанавливающих режим работы с информацией и ее носителями. Они включают должностные инструкции, реестры данных, не подлежащие разглашению. Кроме того, может быть разработан порядок сотрудничества с государственными органами по обращению о передаче конфиденциальных сведений. Данные методики должны устанавливать режим доступа пользователей к сети Интернет и защиту от ресурсов сомнительного характера. Политика информационной безопасности вуза относится к внутренним документам и не должна действовать за пределами учреждения.

К системе физических мер, за которые несет ответственность администрация вуза и сотрудники IT-отдела, относятся действия по контролю наличия недозволенных предметов, организации пропускного режима и видеонаблюдения, создание различных степеней допуска, проверка данных на USB-накопителях, организация доступа к определенным ресурсам, а также резервное копирование значимых информационных ресурсов на диски компьютеров без доступа в сеть. Первостепенное значение имеет установка паролей и их периодическая замена.

Технический аспект заключается в использовании специальных программных продуктов, способных выявлять угрозы безопасности и справляться с ними, обеспечивая комплексную защиту информации от умышленного вмешательства. Дополнительно специалисты рекомендуют мониторинг электронной почты сотрудников и студентов и использование специальных спам-фильтров.

Комбинация данных мер обеспечит возможность защиты компьютерной системы вуза от умышленных действий правонарушителей и непроизвольных ошибок пользователей. Факультативный контроль могут осуществлять специалисты.

Выводы. Отличительная черта защиты информации в образовательном процессе вуза состоит в публичности учреждения с непостоянным контингентом. Некоторые студенты, имеющие довольно высокий уровень подготовки, входят в группу нарушителей. За счет юношеского максимализма они бравировать перед однокурсниками своими способностями нарушить образовательный процесс. На безопасность влияет многопрофильный характер видов деятельности, привлечение кадров со стороны. Для обеспечения информационной защиты необходимо выполнять комплексные требования по организации системы сохранения, лимитирования и авторизации доступа к информации, размещенной на серверах и мобильных сетях образовательного учреждения, телекоммуникационных каналах в системе дистанционного обучения. Она включает систему защиты интеллектуальной собственности от взлома и систему администрирования доступом к информации.

Литература:

1. Бояров, Е.Н. Ключевые проблемы информационной безопасности сферы образования / Е.Н. Бояров. — Текст: непосредственный // Педагогика высшей школы. — 2016. — № 3.1 (6.1). — С. 42-45. — URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/43/1500/>
2. Бояров, Е.Н. Безопасная информационная образовательная среда вуза: понятие и компоненты / Е.Н. Бояров. // Молодой ученый. — 2014. — № 18.1 (77.1). — С. 20-23. — URL: <https://moluch.ru/archive/77/13429/>
3. Волков, А.В. Обеспечение ИБ в вузах / А.В. Волков // Информационная безопасность. — 2006. — № 3, 4. — <http://www.itsec.ru/articles2/bepub/insec-3+4-2006>
4. Проталинский, О.М. Информационная безопасность вуза / О.М. Проталинский // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Управление, вычислительная техника и информатика. — 2009. — № 1. — С. 18-23
5. Труфанов, А.И. Политика информационной безопасности вуза как предмет исследования / А.И. Труфанов // Проблемы Земной цивилизации. — Вып. 9. — Иркутск: ИрГТУ, 2004.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования Вологодина Ирина Валерьевна

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

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и педагогической психологии Грибкова Ольга Владимировна

Государственный университет просвещения (г. Мытищи);

кандидат филологических наук, доцент кафедры начального образования Мельцаев Дмитрий Михайлович

Государственный университет просвещения (г. Мытищи)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. В современной системе образования особое внимание уделяется вопросам реализации личностно-ориентированного образования и совершенствованию условий его реализации в цифровой среде вуза. Это связано как с требованиями современных образовательных стандартов, так и перспективами трансформации запросов работодателей. Одной из основных функций высшей школы является раскрытие индивидуальных возможностей каждого субъекта, проектирование условий для их сохранения и совершенствования. Выполнению данной функции способствует особая образовательная среда, ключевыми характеристиками которой являются гибкость, динамичность, открытость и вариативность. Реализация личностно-ориентированного цифрового образования предполагает использование современных цифровых подходов и средств обучения. Востребованными приемами, направленными на усвоение учебного материала, студенты считают интерактивные таймлайны, инструменты геймификации, тренировочные и итоговые тестовые задания. Среди приемов, направленных на измерение сформированных знаний респонденты выделяют интерактивные задания, интерактивные обучающие игры, составление интеллект-карт, мобильные опросы. Современные студенты заинтересованы в использовании различных цифровых инструментов в процессе личностно-ориентированного обучения. Данные приемы позволяют работать с цифровой образовательной информацией, изменять содержание обучения, реализуя при этом принцип индивидуализации. Студенты не отказываются от использования традиционных способов работы с информацией, но предпочитают применять их реже.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, личностные возможности, образовательные потребности, цифровая среда, индивидуальная образовательная траектория.

Annotation. In the modern education system, special attention is paid to the implementation of personality-oriented education and improving the conditions for its implementation in the digital environment of the university. This is due both to the requirements of modern educational standards and the prospects for the transformation of employers' requests. One of the main functions of the higher school is the disclosure of the individual capabilities of each subject, the design of conditions for their preservation and improvement. This function is facilitated by a special educational environment, the key characteristics of which are flexibility, dynamism, openness and variability. The implementation of personality-oriented digital education involves the use of modern digital approaches and learning tools. Students consider interactive timelines, gamification tools, training and final test tasks to be popular techniques aimed at mastering educational material. Among the techniques aimed at measuring the formed knowledge, respondents distinguish interactive tasks, interactive educational games, drawing up intelligence maps, mobile surveys. Modern students are interested in using various digital tools in the process of personality-oriented learning. These techniques allow you to work with digital educational information, change the content of training, while implementing the principle of individualization. Students do not refuse to use traditional ways of working with information, but prefer to use them less often.

Key words: professional competencies, personal capabilities, educational needs, digital environment, individual educational trajectory.

Введение. Современные образовательные организации системы высшего образования представляют собой пространства для овладения студентами профессиональными компетенциями, формирование которых осуществляется в рамках личностно-ориентированного подхода [2]. Высшая школа обеспечивает комфортные условия для разностороннего развития обучающихся с учетом их личностных возможностей и образовательных потребностей. В частности, реализуется принцип индивидуализации обучения, способствующий развитию личности будущего выпускника на основе его профессиональных планов и индивидуальных особенностей. Личностно-ориентированное образование предполагает удовлетворение образовательных потребностей каждого студента [1].

Особое внимание педагогического сообщества к вопросам реализации личностно-ориентированного образования и совершенствованию условий его реализации в цифровой среде вуза связано как с требованиями современных образовательных стандартов, так и перспективами трансформации запросов работодателей [7]. Динамично меняющийся мир определяет необходимость использования в процессе обучения самостоятельной подготовки студентов, направленной на развитие навыков самоорганизации, самообразования, реализацию принципа непрерывного обучения.

В современных условиях развития личностно-ориентированного образования особую значимость приобретает не только возможность передачи знаний и необходимых навыков, но и развитие у будущих специалистов способности к самосовершенствованию. В рамках личностно-ориентированного обучения студенты выстраивают индивидуальные образовательные траектории, основанные на личном выборе студентов и способствующие формированию самоконтроля и критического мышления [8].

Одним из условий реализации личностно-ориентированного обучения в современных условиях образования является цифровизация, для которой свойственно использование в процессе принятия решений виртуального пространства, мобильных технологий, облачных вычислений, социальных сетей и мессенджеров. Цифровизация оказывает положительное влияние на результаты экономической и социальной сферы страны. В рамках Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» осуществляется деятельность по оснащению учебных заведений современным оборудованием и развитию цифрового потенциала образовательной организации [4].

В условиях цифрового образовательного пространства педагог использует цифровые инструменты для повышения мотивации студентов к участию в научной, познавательной, исследовательской, проектной деятельности. Возможности онлайн-сервисов позволяют формировать критическое мышление, коммуникативные способности обучающихся. В данном

процессе студент является ключевой фигурой, где уровень его мотивации влияет на качество освоения информации, желание приобретать новые навыки, преодолевать трудности и увеличивать производительность.

Изложение основного материала статьи. Личностно-ориентированное обучение в научной среде рассматривается в качестве такого подхода реализации образовательной деятельности, в ходе которого различными способами достигается его основная цель – формирование личностного и профессионального потенциала будущего специалиста, развитие его внутренних возможностей, что в современных условиях рынка труда является одним из показателей конкурентоспособности.

По мнению Н.А. Ражовой, к признакам личностно-ориентированного обучения относятся:

- организация предметного образовательного пространства с целью продуктивной реализации образовательной деятельности;
- опережающее обучение;
- использование в ходе обучения педагогических технологий, направленных на развитие индивидуальных особенностей студентов;
- удовлетворение потребности студентов в самосовершенствовании, актуализации творческого мышления;
- учет психологических особенностей студентов в рамках их профессионального становления;
- направленность образовательного процесса на имеющийся социальный опыт студентов [6].

Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова уделяют внимание реализации цифровой образовательной среды в рамках личностно-ориентированного обучения. Авторы подчеркивают, что благодаря возможностям цифрового пространства, все элементы учебной деятельности могут видоизменяться в соответствии с потребностями обучающихся. Активность участников образовательного процесса в цифровой среде вуза основывается на том, что онлайн-сервисы, электронные технологии, социальные сети изначально предназначены для расширения функциональных возможностей человека. Исходя из этого, авторы приходят к выводу о том, что цифровые инструменты позволяют согласовывать действия человека и его внутренние запросы. Авторы обращают внимание также на вариативность цифрового поведения современных студентов, которые являются уверенными пользователями информационной среды, владеют навыками использования различных цифровых ресурсов, стремятся к мобильности и гибкости. В том случае, если в цифровой среде вуза не будут осуществляться необходимые условия для совершенствования образовательной деятельности, то студенты лишь получат удобный доступ к информации, при этом не будет реализован принцип индивидуализации [3].

Е.Н. Петров, А.С. Валеев, М.М. Махмутов выделяют основные возможности реализации личностно-ориентированного обучения в цифровом образовательном пространстве. В первую очередь, это режим обучения, который выстраивается по территориальному признаку. Во-вторых, образовательный маршрут может видоизменяться в зависимости от курса обучения, в некоторых случаях носить открытый характер или быть привязан к определенной группе. Цифровые инструменты позволяют обеспечивать непрерывное взаимодействие среди участников обучения, а также предоставляют возможность оперативно решать возникающие вопросы. Студенты могут объединяться в сообщества и в общей группе, либо чате работать над проектами. Авторы убеждены в том, что цифровая среда вуза позволяет сделать процесс обучения индивидуализированным, обеспечить гибкость образовательной деятельности, поскольку студенты могут работать в собственном темпе в удобное время и комфортном месте [5].

Одной из основных функций современной высшей школы является раскрытие индивидуальных возможностей каждого субъекта, проектирование условий для их сохранения и совершенствования. Выполнению данной функции способствует особая образовательная среда, ключевыми характеристиками которой являются гибкость, динамичность, открытость и вариативность.

С целью определения цифровой активности студентов в рамках реализации личностно-ориентированного обучения нами было проведено исследование среди обучающихся Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского и Государственного университета просвещения. Числовая выборка составила 122 человека. Все респонденты учатся на 4 курсе и являются активными пользователями цифровой образовательной среды своего вуза. Исследование было проведено в форме опроса на платформе YandexForms.

Первая часть опроса направлена на выявление преимуществ и недостатков реализации личностно-ориентированного обучения в цифровой среде образовательной организации. Студентам предлагались вопросы открытого типа. По результатам анализа первой части опроса были получены следующие ответы.

В качестве преимуществ были выделены: учет личностных особенностей студентов (82,6%), возможность организации индивидуальных образовательных траекторий (80,7%), интерактивность, возможность самостоятельно отслеживать результаты своей деятельности (76,4%), возможность самостоятельно выбирать время и место обучения, заниматься в комфортном темпе (72,5%).

К основным недостаткам личностно-ориентированного цифрового образования респонденты отнесли проблему идентификации студента при выполнении заданий (81,7%), опосредованное общение между участниками образовательной деятельности (77,4%), низкий уровень готовности преподавателей разрабатывать задания в соответствии с личностными особенностями каждого студента (68,2%).

Вторая часть опроса была направлена на изучение опыта участия студентов в личностно-ориентированном цифровом образовании. Студентам предстояло по десятибалльной шкале оценить приемы, направленные на усвоение учебного материала; приемы, направленные на измерение сформированных знаний. Результаты второй части опроса представлены на рисунке 1, 2.

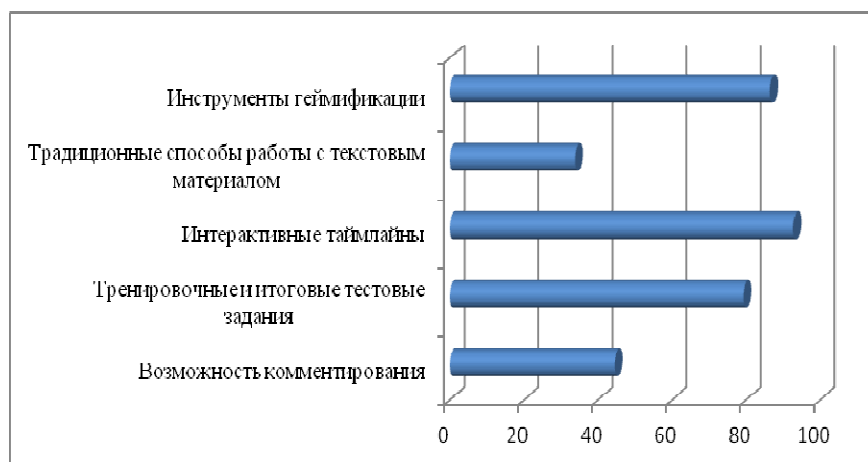


Рисунок 1. Приемы, направленные на усвоение учебного материала

Полученные результаты позволяют прийти к выводу о том, что востребованными приемами, направленными на усвоение учебного материала, студенты считают интерактивные таймлайны (92,7%), инструменты геймификации (86,4%), тренировочные и итоговые тестовые задания (79,3%). Не часто, но студенты отмечали возможность комментирования (44,5%). Меньше всего студенты предпочитают использовать традиционные способы работы с текстом (33,8%).

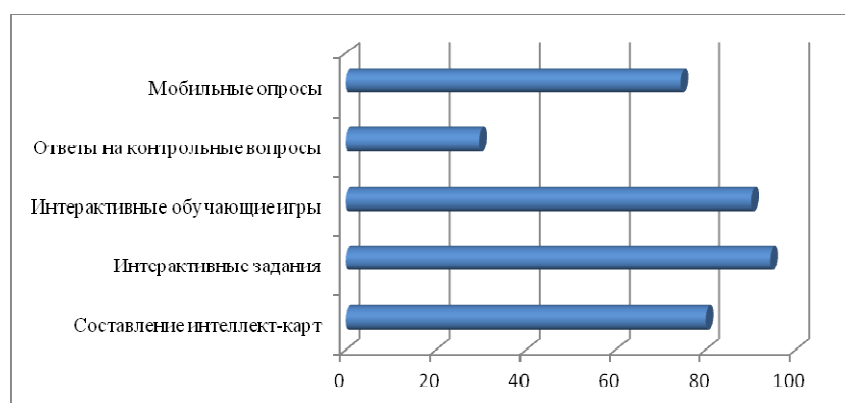


Рисунок 2. Приемы, направленные на измерение сформированных знаний

Среди приемов, направленных на измерение сформированных знаний респонденты выделяли интерактивные задания (94,5%), интерактивные обучающие игры (90,2%). Также среди молодого поколения востребовано составление интеллект-карт (80,1%), мобильные опросы (74,4%). Практически не заинтересованы студенты в ответах на контрольные вопросы (29,6%).

Полученные результаты позволяют прийти к выводу о том, что респонденты заинтересованы в использовании различных цифровых инструментов в процессе личностно-ориентированного обучения. Данные приемы позволяют работать с цифровой образовательной информацией, изменять содержание обучения, реализуя при этом принцип индивидуализации. Студенты не отказываются от использования традиционных способов работы с информацией, но предпочитают их реже.

Выводы. Личностно-ориентированное цифровое образование представляет собой образование, основной ориентир которого направлен на студентов как основную ценность всего образовательного процесса. Оно способствует обеспечению условий для формирования личностного и профессионального потенциала будущих специалистов, развития коммуникативных навыков, способности к самосовершенствованию.

Реализация личностно-ориентированного цифрового образования предполагает использование современных цифровых подходов и средств обучения. Востребованными приемами, направленными на усвоение учебного материала, студенты считают интерактивные таймлайны, инструменты геймификации, тренировочные и итоговые тестовые задания. Среди приемов, направленных на измерение сформированных знаний респонденты выделяют интерактивные задания, интерактивные обучающие игры, составление интеллект-карт, мобильные опросы.

Литература:

1. Воронцов, А.М. Рассмотрение проблематики личностно-ориентированного подхода в современном профессиональном образовании / А.М. Воронцов // Трибуна ученого. – 2021. – № 7. – С. 165-168
2. Матвеева, Н.В. Личностно-ориентированный подход в философии образования / Н.В. Матвеева // Научное обеспечение развития АПК в условиях импортозамещения : Сборник научных трудов международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава «Научное обеспечение развития сельского хозяйства и снижение технологических рисков в продовольственной сфере»: в 2-частях, Санкт-Петербург, 26-28 января 2017 года. Том Часть 2. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, 2017. – С. 233-236
3. Носкова, Т.Н. Учебная задача в цифровой среде личностно ориентированного обучения / Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1(207). – С. 94-103
4. 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

5. Петров, Е.Н. Личностные факторы профессиональной подготовки студентов с использованием технологий цифрового дистанционного обучения / Е.Н. Петров, А.С. Валеев, М.М. Махмутов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 246-249
6. Ражова, Н.А. Личностно ориентированный подход в современном профессиональном образовании в России / Н.А. Ражова // Молодой ученый. – 2019. – № 26 (264). – С. 323-325
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).
8. Сидорова, А. Личностно-ориентированное обучение в современном профессиональном образовании / А. Сидорова // Профессиональное образование: методология, технологии, практика: Сборник научных статей. – Челябинск: «ЗАО Библиотека А. Миллера», 2021. – С. 39-43
9. 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

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Волохова Галина Владимировна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия», (г. Краснодар);

доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, кандидат

педагогических наук, доцент Варфоломеева Светлана Васильевна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия», (г. Краснодар)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ И ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В данной статье поднимается острая проблема определения роли заданий по организации самостоятельной и проектной работы студентов. Проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели весьма многоаспектны. Эти проблемы носят организационный характер. Представителей академического сообщества волнуют вопросы, связанные с пониманием, как именно задания встроить в учебный процесс, как подготовить рабочие программы с учетом требований современной образовательной среды. В методическом аспекте преподавателей беспокоит определение основных типов заданий, а также владения навыками использования разнообразия разработки педагогических технологий, учитывающих особенности целевой аудитории. Также проблемной детерминантой, требующей всестороннего анализа, является понимание, как именно использовать индивидуальные и групповые задания не только на семинарах, но и в самостоятельной и проектной работе студентов. С точки зрения разработки, основной дискурс разворачивается вокруг принципов, по которым создаются задания, оформляются и защищаются права интеллектуальной собственности. Проблемное поле также распространяется и на технологическую сторону вопроса о совершенствовании организации самостоятельной и проектной работы студентов. Это связано с необходимостью повышения уровня компетентности преподавателей в области устройства интеграции заданий в системы дистанционного обучения (например, такие как: Moodle). Особая роль отводится также статистике использования заданий. В аспекте практико-ориентированности необходимо вооружить преподавателей базовым алгоритмом формируемых профессиональных компетенций. Авторы убеждены, что преподаватели должны иметь четкое представление о том, как отбирать курсы с заданиями; как выдавать задание студентам; как получать ответы студентов, оценивать, отправлять на доработку.

Ключевые слова: педагогический процесс, самостоятельная работа, проектная работа, общеобразовательные дисциплины, фонды оценочных средств, педагогический дизайн, балльно-рейтинговая система оценки, качество обучения.

Annotation. This article raises the acute problem of determining the role of assignments for the organization of independent and project work of students. The problems faced by teachers are very multifaceted. These problems are organizational in nature. Representatives of the academic community are concerned about issues related to understanding exactly how to integrate tasks into the educational process, how to prepare work programs taking into account the requirements of the modern educational environment. In the methodological aspect, teachers are concerned about the definition of the main types of tasks, as well as the skills to use a variety of pedagogical technologies that take into account the characteristics of the target audience. Also, a problematic determinant that requires a comprehensive analysis is understanding exactly how to use individual and group assignments not only in seminars, but also in students' independent and project work. From the point of view of development, the main discourse revolves around the principles according to which tasks are created, intellectual property rights are formalized and protected. The problem field also extends to the technological side of the issue of improving the organization of independent and project work of students. This is due to the need to increase the level of competence of teachers in the field of task integration into distance learning systems (for example, such as: Moodle). Task usage statistics also play a special role. In the aspect of practice orientation, it is necessary to equip teachers with a basic algorithm of the professional competencies being formed. The authors are convinced that teachers should have a clear understanding of how to select courses with assignments; how to give assignments to students; how to receive student responses, evaluate, and send for revision.

Key words: pedagogical process, independent work, project work, general education disciplines, assessment funds, pedagogical design, point-rating assessment system, quality of education

Введение. В настоящее время преподаватели вузов сталкиваются с проблемами, обусловленными необходимостью поиска оптимальных педагогических технологий для организации самостоятельной и проектной работы студентов в процессе преподавания общеобразовательных дисциплин. Среди типичных проблем можно выделить дефицит времени на разработку качественных фондов оценочных средств, большой численный состав целевой аудитории, сложности, возникающие в процессе коммуникации и обратной связи с обучающимися, дедлайны и накопление большого пула проверок, оптимальное и своевременное встраивание в LMS (системы управления обучением) (рисунок 1).

В процессе аккредитационных экспертиз образовательных программ все чаще возникают вопросы к качеству фондов оценочных средств, к технологиям их реализации, к интерактивности, повышению уровня внутренней мотивации

студентов, а также к совершенно новому подходу к разработке педагогического дизайна с использованием цифровых сервисов и ресурсов [1, С. 340].

Изложение основного материала статьи. Сервис заданий для обучающихся должен отвечать ряду требований, соблюдение которых позволит не только оптимизировать весь учебный процесс, но и добиться повышения уровня формируемых компетенций у студентов.

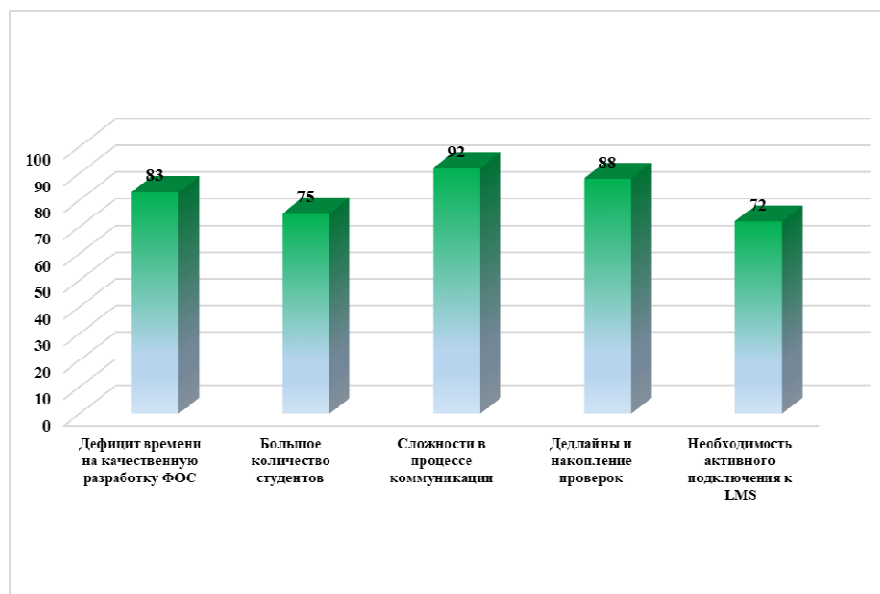


Рисунок 1. Типичные проблемные маркеры организации самостоятельной и проектной работы студентов, %

Создание фонда оценочных средств (далее – ФОС) при большой аудиторной нагрузке является серьезной проблемой для преподавателя. Практически 83% опрошенных респондентов от общей численности выборки, в состав которой вошли 350 преподавателей высшей школы и образовательных организаций и учреждений СПО, транслируют в своих ответах, что на разработку качественного ФОС практически не хватает времени. Решение данной проблемы многим видится в поиске уже готовых фондов оценочных средств, чтобы их можно было активно использовать в педагогической работе.

Инерцией от проблем, связанных с дефицитом времени, является также осложнение качества индивидуального подхода в обучении, т.к. группы могут быть многочисленными, и объем учебной нагрузки часто транслируется, как приоритетный стимул, связанный с материальными потребностями представителей академического сообщества. Об этом в своих анкетах заявили три четверти опрошенных – 75% (рисунок 1). Очевидной в этой связи становится потребность в автоматизации данного процесса, но, как известно, она не всегда возможна через текущее состояние LMS. Даже если будет на высоком уровне систематизирована реализуемая индивидуальная работа с каждым студентом, затраты времени на проверку работ, публикацию комментариев к ним, повторную проверку после доработки, – все это требует пересмотра технологий и подбора оптимальных сервисов для организации самостоятельной и проектной работы студентов. При большом количестве студентов в группах возникает проблема, связанная с индивидуальной коммуникацией по итогам проверки выполненными студентами заданий.

Также преподаватель сталкивается с необходимостью ведения учета оценок по выполненным работам обучающихся. Особая сложность иллюстрируется в педагогической деятельности преподавателей общеобразовательных дисциплин, у которых в трудоемкости, как правило, всегда большое количество групп. На наличие этой проблемы ссылаются 92% опрошенных преподавателей.

Дедлайны и накопление огромного банка проверок может полностью разрушить качество реализации балльно-рейтинговой системы оценок качества знаний. Ряд преподавателей вынуждены откладывать процесс проверки работ обучающихся на предсессионный период. В этом случае у студентов нет возможности исправить текущий балл накануне экзамена или зачета. Нет четкого понимания за какие виды работ были получены какие баллы. Все эти проблемные маркеры по сути разрушают само понятие системности использования БРС в учебном процессе. Этой точки зрения придерживаются 88% участников опроса.

Очевидным становится тот факт, что в процессе организации самостоятельной и проектной работы студентов нужно актуализировать комплексную и систематическую работу с LMS. В этой связи необходимо расставить акценты в сторону разнообразия интерактивных заданий для самостоятельной и проектной работы студентов, которые могут быть разноуровневыми по степени сложности, сущностной характеристике, педагогическому дизайну, технологиям и сервисам для воплощения. Нужна индивидуализация оценивания в процессе организации самостоятельной и проектной работы. С этой задачей вполне может справиться такой ресурс, как: конструктор гибких курсов.

Образовательные организации продвинутого уровня сегодня прибегают к разработке цифровых учебно-методических комплексов (ЦУМК). В частности, интересный и прогрессивный опыт транслирует образовательная платформа «Юрайт». Такого рода разработки доступны всем желающим и полностью отвечают требованиям Единого стандарта качества учебного контента. Как правило, в структуре учебного контента можно выделить такие компоненты, как: лекции, медиа, ФОС, РПД, методики и также подробное описание опыта актуализации и апробации. Процесс преподавания общеобразовательных дисциплин в настоящее время тяготеет к решению вопросов, связанных с пересмотром контента [2, С. 214].

При этом сложности могут возникнуть с точки зрения программной реализации. Чтобы их устранить, необходимо создать определенного рода оболочку, в рамках которой преподаватель может коммуницировать со своими студентами, полноценно используя аттестационные инструменты и аналитику активности студентов. Организация самостоятельной и проектной работы студентов может быть представлена в виде модели. Важным этапом этой работы является создание

учебных групп. На этом этапе работы происходит старт организации учебного процесса, приглашение студентов в группы и выдача им базового курса (Таблица 1).

Важным моментом в самом начале организации самостоятельной и проектной работы студентов является учет разнородности студенческой аудитории, которую можно распознать благодаря входному тестированию и коммуникации в чате. Без использования цифровых сервисов и ресурсов, пересмотра наполнения процесса преподавания обширным использованием информационных технологий уже невозможно современное образование [3, С. 55].

Таблица 1

Модель организации самостоятельной и проектной работы студентов

Начальная диагностика	Балльно-рейтинговая система оценки и текущий контроль			Сессия		Контроль остаточных знаний
	Проектная деятельность и семинарские занятия	Самостоятельная работа студента (СРС)	Воспитательная работа	Промежуточная аттестация	Подготовка к сессии	
Входной контроль (ВНОКО)	Разноуровневые задачи и задания, кейсы	Адаптивное формирующее тестирование	Тьюторство, кураторство, студенческое самоуправление	Систематизация банка данных по результатам промежуточной аттестации в ЕИС	Работа с электронными учебными курсами (ЭУК) в системах дистанционного обучения (СДО)	На платформах СДО создание электронных цифровых сервисов
Создание учебных групп в ЕИС	Выдача заданий	Статистика цифровой активности	Назначение базового курса	Проверка тестов и заданий	Назначение экзамена	Автоматизация проверок
Групповая работа						
Организация-приглашение-выдача курса	Разнородность-входное-тестирование-ссылка на чат	Разработка технологических карт балльно-рейтинговой системы и ознакомление обучающихся	Зачисление студентов на курс с учетом инвариантности образовательной траектории и модулей	Оценивание-задание-экзамен	Дисциплина-умные тесты-цифровая активность	Быстрая оценка
Независимая оценка качества образования (НОКО)						

Среди важных и значимых параметров заданий можно выделить следующие: исполнители из групп студентов, количество исполнителей, сроки сдачи, критерии оценки (баллы и зачет), дополнительные критерии, пререквизиты, кросс-рецензирование. В наполнении заданий можно выделить множество различных параметров. Задания могут быть как индивидуальные, так и коллективные. Сроки сдачи заданий преподаватель может спланировать с учетом своего тайминга, сетки своих дедлайнов, настраивая при этом календарь на весь семестр. Такой подход позволит создать четкую программу сдачи всех заданий для студентов, тем самым обуславливая системную работу с БРС.

Критерии оценки также могут быть весьма разнообразными. Внедрение взаимного оценивания (кросс-рецензирования) – это одна из приоритетных задач для преподавателя, т.к. именно этот ресурс позволит повысить не только интерактивность, но и внутреннюю мотивацию обучающихся. К критериям качества цифровых заданий следует отнести следующие: дисциплинарность, оригинальность, актуальность, дискриминативность, директивность, привлекательность, сложность и трудоемкость.

Каждое задание должно полностью соответствовать содержанию определенной дисциплины, т.к. оно основано именно на базовом курсе. При этом задания должны быть не только оригинальными, т.к. плагиат дает возможность студентам скачивать ответы на задания из глобальной сети Интернет, но и актуальными, т.к. определенные данные имеют тенденцию к устареванию. Особенно этот критерий распространяется на те учебные дисциплины, которые опираются на нормативно-правовую базу и динамичные информационные ресурсы. Общеизвестно, что достаточно быстро меняются экономические и политические реалии, поэтому весь контент, опирающийся на эти области знания, должен быть постоянно актуализируемым. Большинство общеобразовательных дисциплин относятся к подобного рода проблемному полю. При этом информация, подаваемая обучающимся, не должна напоминать архаизм.

Задания для самостоятельной и проектной работы целесообразно разрабатывать с учетом высокой планки по уровню сложности, но при этом они должны соответствовать уровню компетентности обучающихся, опираясь при этом на методическую миссию и интерактивные педагогические технологии [4, С. 195].

Выводы. Таким образом, можно прийти к выводу, что модель организации самостоятельной и проектной работы студентов может послужить значимым ресурсом по апробации и внедрению в системы управления процессом обучения цифровых учебно-методических комплексов. Данный подход позволит повысить уровень внутренней оценки качества процесса обучения и соответствовать требованиям, предъявляемым к образовательной организации со стороны внешней экспертизы, в частности, аккредитационной [5, С. 112-114].

При определении концепта организации самостоятельной и проектной работы студентов должны быть учтены потребности со стороны обучающихся к самому наполнению содержания этих видов работы. В методическом аспекте это не только определение основных типов заданий, но и вооружение преподавателей навыками использования разнообразных педагогических технологий. На технологическом уровне целесообразно совершенствовать организацию самостоятельной и проектной работы студентов через повышение уровня компетентности преподавателей в области интеграции заданий в различные системы и форматы дистанционного обучения.

Литература:

1. Калашникова, О.В. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза / О.В. Калашникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-1. – С. 338-341
2. Проблемы преподавания общеобразовательных дисциплин в юридическом вузе и подходы к их решению / Г.И. Козырева, Е.А. Колупаева, А.В. Книга, М.В. Осанова // Образование и право. – 2020. – №11. – С. 213-217
3. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business informaticians / E.V. Kuz'mina, N.G. P'yankova, N.V. Tret'yakova, A.V. Botsoeva // European Journal of Contemporary Education. – 2020. – T. 9. – № 1. – С. 54-66
4. Софронова, В.В. Организация проектной деятельности студентов как условие развития учебно-познавательной самостоятельности / В.В. Софронова, Л.П. Никулина // МНКО. – 2020. – №6 (85). – С. 194-196
5. Самостоятельная работа студентов: проектный подход [Электронный ресурс]: учебное пособие / С.С. Котова, И.И. Хасанова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 194 с.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Гаджиев Магомед Алиевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена определению места и роли физкультурно-спортивной деятельности в процессе формирования гражданско-профессиональной идентичности курсантов юридических вузов. Установлена структура и направленность процесса формирования гражданско-профессиональной идентичности курсантов юридических вузов. Путем изучения специальной литературы, социологического исследования и анализа собственного опыта определены основные индикаторы результативности физкультурно-спортивной деятельности в этом процессе. Физкультурно-спортивная деятельность имеет заметное место и роль в формировании гражданско-профессиональной идентичности курсантов юридических вузов. Она способствует формированию физической и психологической выносливости, развитию социальных навыков, построению корпоративного духа и приобщению к общественным ценностям, воспитанию патриотизма и гражданской ответственности. Выделены основные индикаторы результативности физкультурно-спортивной деятельности в процессе формирования гражданско-профессиональной идентичности курсантов: 1. Улучшение уровня физической подготовленности. Занятия спортом позволяют курсантам быть в хорошей физической форме и готовыми к выполнению профессиональных обязанностей, которые несут значительную физическую нагрузку; 2. Формирование корпоративного духа. Командный формат спортивных тренировок помогает курсантам развивать навыки сотрудничества, общения и лидерства; 3. Развитие моральных и этических качеств. Спортивные занятия могут способствовать развитию таких качеств, как дисциплина, упорство, ответственность и честность; 4. Повышение самооценки. Вовлечение в спортивные занятия и достижение определенных результатов помогает курсантам повысить свою самооценку. Это может быть связано с улучшением физической формы, достижением спортивных целей или получением признания со стороны коллег; 5. Привитие спортивных ценностей. Спорт способствует формированию таких ценностей, как fair play, справедливость, уважение и дисциплина. Эти ценности сходны с принципами права и поддерживают развитие гражданской идентичности у курсантов.

Ключевые слова: гражданско-профессиональная идентичность, курсанты юридического вуза, физкультурно-спортивная деятельность, гражданская позиция, профессионально важные качества.

Annotation. The article is devoted to determining the place and role of physical culture and sports activities in the process of formation of civil-professional identity of law school cadets. The structure and orientation of the process of formation of civil-professional identity of cadets of law schools is established. By studying special literature, sociological research and analyzing their own experience, the main indicators of the effectiveness of physical culture and sports activities in this process were determined. Physical culture and sports activity has a significant place and role in the formation of civil and professional identity of law school cadets. It contributes to the formation of physical and psychological endurance, development of social skills, building corporate spirit and familiarization with social values, education of patriotism and civic responsibility. The main indicators of the effectiveness of physical culture and sports activities in the process of formation of cadets' civil-professional identity are highlighted: 1. Improvement of physical fitness level. Sports activities allow cadets to be in good physical shape and ready to perform professional duties that carry a significant physical load; 2. Formation of corporate spirit. The team format of sports training helps cadets develop cooperation, communication and leadership skills; 3. Developing moral and ethical qualities. Sports training can help develop qualities such as discipline, perseverance, responsibility and honesty; 4. Enhancing self-esteem. Involvement in sports activities and achieving certain results helps cadets to improve their self-esteem. This may be related to improving physical fitness, achieving sporting goals, or gaining recognition from peers; 5. Inculcating sporting values. Sport fosters values such as fair play, fairness, respect and discipline. These values are similar to the principles of law and support the development of civic identity in cadets.

Key words: civil-professional identity, cadets of law school, physical culture and sports activities, civic position, professionally important qualities.

Введение. Реалии российского общества предъявляют все большие требования к формированию и сохранению гражданской идентичности в условиях этнической и конфессиональной разнородности населения России. Именно поэтому в отечественной науке была поднята данная тема.

Родоначальником данной темы, а именно идеи общероссийской гражданской нации выступил этнолог В.А. Тишков, по мнению которого этническая принадлежность гражданина не должна оказывать влияние на гражданское самосознание человека, так как, являясь, гражданином своей страны я принимаю менталитет этого государства. Это может быть источником культурного обогащения и созидательного диалога между различными группами. Гражданская идентичность часто отождествляется с принадлежностью человека к определенному государству, его национальным ценностям, культурным традициям, являясь основой для формирования гражданского самосознания.

Гражданская идентичность формируется через социальные институты – семью, образование, СМИ и медиа, а также политические институты. Проявлением гражданской идентичности являются – отношение к государству, участие в общественной жизни, соблюдение законов и социальных правил.

Существует множество зарубежных авторов, которые изучали гражданскую идентичность и внесли значимый вклад в понимание природы этого личностного образования. Э. Хобсбаум изучал формирование современной национальной идентичности через создание и переосмысление традиций, Б. Андерсон предложил концепцию нации как «воображаемого сообщества», формирующегося через общие символы, язык и культуру. А. Мелиуччи разработал концепцию «политического космополитизма», которая подчеркивает важность глобального гражданства и уважения к различиям.

В России также существует ряд авторов, которые изучали гражданскую идентичность и внесли значимый вклад в эту область. А. Филлипов анализировал взаимодействие между национальной и гражданской идентичностью, а также влияние политических процессов на формирование гражданского сознания. Л. Гудков изучал гражданскую идентичность и ее связь с политическими процессами, а также представлениями о справедливости и равенстве. Е. Шульман изучала вопросы гражданского сознания, политической активности и участия граждан в общественной жизни. В. Гельман анализировал факторы, влияющие на формирование гражданской идентичности, такие как политическая система, социальные неравенства и культурные факторы.

Гражданская идентичность как результат самосознания гражданской общности определяет взаимосвязанность и взаимозависимость ее членов, а также ее способность проявлять различные формы совместной активности.

В условиях современного мирового социально-политического кризиса значительно возросла ценность процесса формирования гражданско-профессиональной идентичности курсантов юридических вузов, роль которой обусловлена рядом факторов:

1. Успешная карьера: Сильная гражданско-профессиональная идентичность является важным фактором успеха в профессиональной карьере. Курсанты юридических вузов, которые обладают такой идентичностью, имеют больше шансов стать успешными юристами и достичь высоких результатов.

2. Профессиональная удовлетворенность: Развитие гражданско-профессиональной идентичности помогает курсантам чувствовать себя связанными с выбранной ими профессией и испытывать удовлетворение от своей работы. Это повышает мотивацию и содействует продолжению профессионального развития.

3. Социальный вклад: Курсанты, развивающие гражданско-профессиональную идентичность, вносят важный социальный вклад в общество. Они способствуют справедливости, соблюдению прав и содействуют развитию правового государства. Такие юристы могут стать драйверами позитивных изменений в обществе.

Задачей первого этапа исследования было установление структуры и направленности процесса формирования гражданско-профессиональной идентичности курсантов юридических вузов. Для правильного выстраивания процесса формирования гражданско-профессиональной идентичности у курсантов юридического вуза необходимо составить представление о ее содержательной сущности и структурных компонентах. Поскольку гражданско-профессиональная идентичность является сложноструктурным и многокомпонентным психолого-педагогическим феноменом, интегративно включающим личностные качества и профессиональные компетенции будущего сотрудника органов внутренних дел страны, необходим комплексный и синергетический подход к ее формированию [2, 3]. Данная задача обусловила проведение специального исследования в этой области, которое началось с анализа дефиниций, имеющихся в научно-методической литературе [1].

Изложение основного материала статьи. Необходимо заметить, что в научном поле мы не нашли совокупного определения данного качества. В литературе средства формирования таких социально-психологических основ личности как гражданская и профессиональная идентичность представлены в виде самостоятельных аспектов. Мы считаем, что необходимо интегративное развитие этих двух характеристик, особенно у представителей силовых структур, которые являются основой государственной безопасности и стабильности в современном российском обществе. Выполнение важных функций в поддержании правопорядка, защите интересов государства, обеспечении безопасности граждан и борьбе с различными угрозами требует от специалистов не только профессиональной компетентности, но и глубокой преданности гражданам своей страны и своему гражданскому долгу.

Гражданская идентичность – это понятие, которое относится к сознанию и самосознанию человека как гражданина определенного государства или общества. Она включает в себя чувство принадлежности и принятия определенных ценностей, норм и обычаев, которые характерны для данного государства или общества, а также понимание и осознание своих прав и обязанностей как гражданина, включая готовность защищать интересы своей страны.

Структура гражданской идентичности курсантов юридических вузов может быть разнообразной и зависит от множества факторов, таких как национальность, вероисповедание, культурные и социальные особенности, образование и т.д.

Мы выделили несколько ключевых аспектов, которые характеризуют гражданскую идентичность студентов юридических вузов в профессиональном аспекте (правовая культура, гражданская ответственность, профессиональная этика, патриотизм).

Профессиональная идентичность заключается в ощущении себя частью юридической общности и принадлежности к правовой профессии.

Таким образом, совокупно обобщив изучаемые понятия, мы пришли к выводу, что они отражают комплекс гражданских, профессиональных и личностных качеств будущих юристов, обусловленных потребностями службы.

Поэтому мы можем говорить о гражданско-профессиональной идентичности, объединяющей чувство принадлежности и связанности человека с его профессиональной деятельностью и гражданской ролью, через отражение в сознании индивида своей профессиональной роли и ответственности перед обществом.

В целом, гражданско-профессиональная идентичность играет важную роль в формировании ответственных и активных граждан. Она объединяет людей вокруг общих профессиональных ценностей и целей, способствует развитию профессиональной этики и качества работы. Формирование гражданско-профессиональной идентичности требует усилий со стороны общества, образовательных институтов и каждого индивида, чтобы создать условия для развития профессионализма и гражданской ответственности.

Значительное место в воспитании перечисленных качеств занимает физкультурно-спортивная деятельность. С целью определения роли занятий спортом нами был проведен опрос (в форме беседы) преподавателей физической подготовки (п-10) в юридических вузах. Анализ и систематизация ответов на заранее поставленные вопросы позволил выделить основные индикаторы результативности физкультурно-спортивной деятельности в процессе формирования гражданско-профессиональной идентичности курсантов:

1. Улучшение уровня физической подготовленности. Занятия спортом позволяют курсантам быть в хорошей физической форме и готовыми к выполнению профессиональных обязанностей, которые несут значительную физическую нагрузку.

2. Формирование корпоративного духа. Командный формат спортивных тренировок помогает курсантам развивать навыки сотрудничества, общения и лидерства.

3. Развитие моральных и этических качеств. Спортивные занятия могут способствовать развитию таких качеств, как дисциплина, упорство, ответственность и честность.

4. Повышение самооценки. Вовлечение в спортивные занятия и достижение определенных результатов помогает курсантам повысить свою самооценку. Это может быть связано с улучшением физической формы, достижением спортивных целей или получением признания со стороны коллег.

5. Привитие спортивных ценностей. Спорт способствует формированию таких ценностей, как fair play, справедливость, уважение и дисциплина. Эти ценности сходны с принципами права и поддерживают развитие гражданской идентичности у курсантов.

Выводы. Таким образом, применение средств спортивной деятельности в процессе образования и подготовки курсантов юридического вуза помогает им формировать гражданско-профессиональную идентичность путем развития физических, моральных и этических качеств, а также способствует формированию командного духа и спортивных ценностей.

Литература:

1. Гаджиев, М.А. Формирование гражданско-профессиональной идентичности у курсантов юридического вуза на основе спортивного добровольчества / М.А. Гаджиев, Л.А. Парфенова, Е.В. Бурцева // Доминанты психолого-педагогического мастерства в сфере физической культуры и спорта. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием в рамках Десятилетия науки и технологий. – Казань, 2022. – С. 80-83.

2. Созонник, А.В. Формирование профессиональной идентичности личности курсанта на разных этапах профессиональной социализации. Психопедагогика в правоохранительных органах. – Омск, 2014. – № 1 (64) – С. 12-17

3. Халилуллин, Ф.Ф. Формирование гражданской позиции курсантов юридического института / Ф.Ф. Халилуллин, А.Н. Валиев, М.А. Гаджиев // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55(4). – С. 318-325

Педагогика

УДК 374

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигуллиовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алевтина Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

студент магистратуры Карликова Ильсеяр Раисовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования профессионализма педагога в процессе профессиональной деятельности. Автор анализирует организационно-педагогические условия самообразования. Есть мнения, что самообразование самостоятельный процесс специалиста. Некоторые ученые считают, что этот процесс надо организовать. В работе делается акцент на труды ученых Копысовой А.И., А.В. Ящук, Е.В. Серебряник и др. Другая категория ученых самообразование рассматривают как форму методической работы. Актуализируется проблема создания условий при организации самообразования педагогов. Автор считает, что они актуализируют значимые качества и потребности личности. Отмечается, что многое зависит от мотива и цели самообразования. А они развиваются с профессиональным развитием педагога и зависят от стадии профессионального становления и от возраста.

Ключевые слова: самообразование, методическая работа, профессиональное развитие, качества личности, педагогические условия, организация самообразования, самосовершенствование, самостоятельность, эффективность, самоорганизация.

Annotation. The article examines one of the significant problems of modern pedagogical science and practice-improving the professionalism of a teacher in the process of teaching. The author analyzes the organizational and pedagogical conditions of self-education. There are opinions that self-education is an independent process for a specialist. Some scientists believe that this process needs to be organized. The work focuses on the works of scientists Kopysov A.I., A.V. Yashchuka et al. Another category of scientists consider self-education as a form of methodological work. The problem of creating conditions for organizing self-education for teachers is being updated. The author believes that they actualize significant qualities and needs of the individual. It is noted that much depends on the motive and purpose of self-education. And they develop with the professional development of the teacher and depend on the stage of professional development and age.

Key words: self-education, methodological work, professional development, personality traits, pedagogical conditions, organization of self-education, self-improvement, independence, efficiency, self-organization.

Введение. Принципиально важным для нашего исследования становится вопрос об организации процесса самообразования педагога и выбора тех организационно-педагогических условий, которые позволят сделать этот процесс более эффективным. Несмотря на то, что самообразование – это самостоятельный процесс и означает в буквальном смысле «своими силами, без помощи и требований» большинство исследований говорят о необходимости его организации (Н.В. Антонов, А.И. Копысова, А.М. Измайлов, Л.Т. Львова, А.В. Ящук). В этом смысле многие ученые рассматривают самообразование как форму методической работы, а, как известно, она результативна только в случае, если она управляема, то есть ее планируют, организуют, поддерживают, контролируют.

Изложение основного материала статьи. Нами были изучены и анализированы труды ученых по данной проблеме. Например, Н.А. Дильдина отметила, что задача методической службы «побуждать, инициировать, планировать, контролировать, стимулировать» [4]. Это поможет педагогу включиться в самообразовательную деятельность и самообразование станет его образом жизни. Е.Ю. Кашникова указывает на опосредованный характер организации самообразования и, что жесткого управления этой деятельностью не должно быть [7]. При этом А.В. Ящук считает, что необходимо создать необходимые организационные условия [17]. Это такие внешние факторы при реализации функции управления и внутренние особенности образовательной среды, которые обеспечивают целенаправленность, полноту и эффективность самообразовательной деятельности.

Е.Д. Безниско указывает на то, что при организации самообразования «педагога необходимо обучать соответствующей самоорганизации, самообразованию и самосовершенствованию, то есть педагоги должны учиться непрерывно, систематически и с опережением пополнять запас знаний и умений, чтобы не опоздать во времени» [1].

Е.В. Серебряник указала на следующие организационно-педагогические условия эффективной организации самообразования: 1) повышение личностной значимости педагога для себя самообразовательной деятельности; 2) понимание своей профессии в сфере социальной работы; 3) организация целенаправленной работы по формированию мотивации, системы знаний и умений в данной деятельности; 4) использование методов активного социально-психологического обучения [14].

Все исследования указывают на то, что при организации самообразования педагогов важно создать такие условия, которые актуализируют значимые качества и потребности личности в образовательных непрерывных положительных изменениях, будут способствовать обучению теории и методике самообразования. Так как процесс организации самообразованием педагогов образовательной организации управляемый процесс, необходимо отметить, что в качестве организатора этого процесса выступают руководители образовательной организации.

М.Г. Огорельцева отметила, что в задачи организатора самообразования педагогов должны войти задачи по созданию таких организационно-педагогических условий, как: направить организацию самообразование педагогов на профессионально-личностное становление; процесс самообразования должен проходить в рамках методического сопровождения в форме консультирования; обеспечить обучение педагогов теории и методике самообразования; способствовать развитию у педагогов коммуникативных, информационных, рефлексивных умений; обеспечить диалоговое взаимодействие организатора и педагогов [11].

В нашем исследовании, мы сформулировали организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность самообразовательной деятельности учителей, педагогов образовательных организаций. А именно: сформировать положительную мотивацию, готовность и потребность педагогов к самообразованию; разработать актуальное содержание методического сопровождения организации самообразования педагогов и оказать методико-консультационную помощь в ходе реализации самообразовательной деятельности; сформировать умения ведения самообразовательной деятельности; вооружить педагогов методическими рекомендациями по ведению самообразовательной деятельности.

Первым и основополагающим условием в эффективной организации самообразования педагогов образовательной организации является формирование положительной мотивации, готовности и потребности педагогов к самообразованию. Одной из главных задач, которую необходимо решить организатору самообразования педагогов – это сформировать положительную мотивацию к этой деятельности.

В.П. Суханов отметил, что мотивация самообразовательной деятельности объединяет в себе внутренние и внешние факторы, которые побуждают педагога к саморазвитию, придают направленность этой деятельности, ориентируют личность на достижение цели [16].

Е.Ю. Калугин выделил следующие мотивы самообразования в профессиональной деятельности: мотивы материального благополучия, мотивы успеха, мотивы карьеры, мотивы профессионального признания, профессиональный мотив, мотив личностной реализации [6].

Самообразование невозможно, если педагог не сформулировал цель этой деятельности, то есть не определил для себя, для чего ему самообразование. Можно выделить несколько целей: повысить уровень общей культуры; повысить профессиональную компетентность; расширить педагогические и психологические знания и другие.

В основе мотивации самообразования педагогов лежат потребности, размаривающиеся как внутренний побудитель активности человека. Это могут быть потребность в получении новых знаний, потребность в деятельности (творческой, самостоятельной), потребность в изменении своей личности.

Мотивы и цели самообразования развиваются с профессиональным развитием педагога и зависят от стадии профессионального становления и от возраста. А.И. Копысова установила, что потребность в саморазвитии возникает в молодые годы на пике осознания своего «Я», поиска смысла жизни и осознания значимости своей личности для общества. При этом в этом возрасте доминируют внутренние мотивы, связанные с самораскрытием и самосовершенствованием.

В период зрелости мотивы и потребности в самообразовании приобретают другую направленность, поэтому побудителем к самообразовательной деятельности у более опытных воспитателей может стать самолюбие, критика со стороны других, сравнение результатов своей работы с результатами коллег и другие. Старость – это пик самообразование, когда оно становится образом жизни, смыслом жизни, источником энергии и так далее [8].

В.А. Светлова считает, что содержательной стороной формирования мотивации и готовности педагогов к самообразовательной деятельности являются знания о сущности самообразования, о формах, средствах и методах ее осуществления, умения планировать, организовывать и осуществлять ее. Исследователь в своем диссертационном исследовании отметила, что в качестве основных форм и методов осуществления образовательной деятельности педагогов выделяет лекции, семинары, дискуссии, деловые игры, доклады, научно-исследовательская деятельность [13]. В.А. Светлова предлагает конкретные методы и формы работы: проблемная лекция, в рамках которой педагога знакомит с теорией самообразования, с ее структурой, формах и методах самообразовательной деятельности; технология ситуационного обучения, в рамках которого формируются умение самостоятельного принятия решения на основе анализа ситуации; информационные технологии, в рамках которых педагоги учатся работать в информационном потоке, находить, выделять нужную информацию; проектировке, в рамках которого, педагоги учатся целеполаганию, планированию, организации, контролю, самостоятельной деятельности [13].

Вторым организационным условием при организации самообразования педагогов является разработка актуального содержания методического сопровождения организации самообразования педагогов и осуществление методической и консультационной помощи в ходе самообразовательной деятельности. Самообразование чаще всего рассматривается как форма методического сопровождения педагогов образовательных организаций.

Новик Н.Н. замечает, что методическая работа, прежде всего, направлена на выявление, изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта [10]. М.В. Дубцова понимает под методической деятельностью – организационную работу методиста или заместителя руководителя, ориентированную на повышение квалификации педагогов, а также оказание методической помощи в их профессиональном развитии [5]. И.М. Гриневич, А.А. Чуприна рассматривает методическую деятельность, как целенаправленную, систематическую, коллективную и индивидуальную работу с педагогами с целью повышения их научно-теоретического уровня профессионального мастерства и методической подготовки [2].

А.И. Копысова считает, что методическое сопровождение предназначено, чтобы оказывать помощь педагогам в ситуации затруднения, чтобы он смог в этой ситуации продуктивно и самостоятельно решать возникающие проблемы и справляться с трудностями [8]. По мнению, М.Н. Певзнера, методическое сопровождение – это комплекс взаимосвязанных действий, мероприятий, процедур, которые предназначены для оказания помощи педагогу в ходе его профессиональной

деятельности [12]. О.В. Давлетшина предлагает ряд преимуществ методического сопровождения и говорит о следующих отличительных признаках его от обучения: сопровождение более индивидуально; сопровождение более многоаспектно; сопровождение более дифференцировано в плане учета специфики внешних и внутренних факторов роста профессионала; сопровождение более постоянно [3]. А.И. Копысова предлагает использовать в ходе методического сопровождения самообразования педагога следующие формы: моделирование; консультирование; профессиональный; тренинг; супервизия [8].

В ходе моделирования лежат такие технологии, которые позволяют свободно осуществлять коммуникативную деятельность, обмениваться мнениями, в ходе чего педагог приходит к принятию решения за счет реализации своих внутренних возможностей.

Консультирование отражает прием сосредоточения на конкретной проблеме, при этом консультант знает правильное решение проблемы.

Супервизия – это профессиональное консультирование грамотным специалистом в этой области.

Профессиональный тренинг предполагает создание комфортных психологических условий при проведении самообразования; использование деловых игр, психологических упражнений, повышающих мотивацию к самообразованию, стимулирующие интерес к этой деятельности, помогающих в преодолении психологических барьеров и затруднений, которые препятствуют эффективному самообразованию.

Важным принципом методического сопровождения является развитие службы консультирования и наставничества, при которых педагог может получить рекомендации в ходе самообразовательной деятельности. В этом смысле эффективными методами обучения являются различные виды рефлексии и алгоритмизация. А основными формами работы с педагогами могут быть: тренинг, проблемные ситуации, деловые игры, круглые столы, дебаты и др.

Третье организационно-педагогическое условие эффективной организации самообразования воспитателей дошкольной образовательной организации заключается в формировании умений ведения самообразовательной деятельности.

В самообразовании педагога самостоятельно ставят цель, разрабатывают план, определяют методы и средства, источники получения информации, поэтому при обучении у них важно формировать такие технологические умения, как развитие умений самоанализа, целеполагания, выбора форм, источников, планирования, рефлексивных умений (технологический компонент самообразования).

И.Ф. Медведев отметил, что умения самообразовательной деятельности – это способность субъекта эффективно выполнять данную деятельность на основе имеющихся знаний [9]. Г.Н. Сериков предлагает в качестве умений самообразования выделять умения самообразования, самоорганизации и самоконтроля. Первая группа умений связана с работой с книгой и другими источниками информации, вторая группа связана с умением вычленивать нужную информацию из общего потока, систематизировать и обобщать ее. Сюда же автор относит умения, помогающие достижения профессиональной цели – дисциплина, ответственность, самопонимания. К третьей группе автор относит умения само оценивать, проводить самоанализ, контролировать свою деятельность [15].

Мы придерживаемся в своем исследовании классификации Н.Н. Тулькибаевой, И.Ф. Медведева, которые выделили следующие умения самообразовательной деятельности: организационные, информационно-поисковые, познавательные, контролирующие и коммуникативные.

Четвертым организационно-педагогическим условием эффективной организации самообразования воспитателей дошкольной образовательной организации является вооружение педагогов методическими рекомендациями по ведению самообразовательной деятельности. Методические рекомендации – это особым образом структурирование информации, составление алгоритма, логики ведения самообразовательной деятельности [9].

Алгоритм работы над темой самообразования может быть представлен следующим образом: 1) выбор темы; 2) определение цели и задач; 3) выбор источников информации; 4) проектирование результатов; 5) составление плана самообразования, определение этапов, сроков; 6) подбор методов, средств, форм и содержания деятельности в рамках темы самообразования; 7) анализ и оценка результатов самообразовательной деятельности.

Первое, с какой трудностью сталкивается педагог любого стажа и уровня профессионального развития – это выбор темы. Почему же трудно выбрать тему? Во-первых, это связано с многообразием имеющихся проблемных областей, над которыми необходимо работать. Во-вторых, неумение сформулировать тему самообразования. В-третьих, необходимо выбрать актуальную тему с прогнозируемым результатом. В-четвертых, тема должна соответствовать квалификации, опыту, профессиональному мастерству [8].

Тема самообразования педагога может быть одной из следующих направлений: проблемная область знаний и умений педагога; одна из задач образовательного учреждения; пополнение знаний и умений к уже имеющемуся опыту. Второе условие – обосновать актуальность. Третий момент – целеполагание и прогноз результатов.

Затем педагог должен выделить механизмы достижения поставленной цели в работе над темой самообразования: педагог намечает этапы работы, ставит цели для каждого этапа, составляет календарно-тематический план, определяется с содержанием программы, учебной программой, методическим пособием, наглядным материалом; определяет критерии оценки эффективности образовательной программы; подбирает диагностические методики и проводит их в начале и в конце исследования; в конце выявляет эффективность проделанной работы.

Основопологающим в самообразовательной деятельности является план работы, где указывается тема, цель, задачи, предварительный результат, формы самообразования, этапы работы и сроки для каждого этапа. Так же, действия и мероприятия, проводимые в ходе самообразования, способы демонстрации результатов, отчет о проделанной работе.

В плане работы делаются заметки по проведению мероприятий с воспитанниками, родителями, педагогами и другими компонентами образовательного процесса. По окончании работы над темой каждый педагог должен написать отчет с анализом, выводами и рекомендациями для других педагогов.

Источниками самообразования могут быть Интернет, научно- методическая, мероприятия по обмену опытом, мастер-классы, семинары, конференции, курсы повышения квалификации.

Полученные в ходе самообразования результаты используются на практике в виде мастер-классов, семинаров, различных проектов, открытых просмотров, развлекательно-познавательных мероприятий, организаций выставок, создание картотек.

Выводы. Таким образом, самообразовательная деятельность требует организации и соблюдения, определенных организационно-педагогических условий, которые помогут создать атмосферу партнерства, взаимопомощи, поддержки. Организация самообразования педагогов, учителей предполагает обучение необходимым знаниям и умениям по саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, при этом этот процесс должен носить непрерывный и систематический характер.

Литература:

1. Безниско, Е.Д. Самообразование как условие личностно-профессионального роста учителя: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Безниско Елена Дмитриевна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26с.
2. Гриневич, И.М. Компетентностная модель дошкольного образования: Монография / И.М. Гриневич, А.А. Чуприна, и др. – Ставрополь: СКIRO ПК и ПРО, 2018. – 94 с.
3. Давлятшина, О.В. Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов общеобразовательной организации: автореферат дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01 / Давлятшина Ольга Вячеславовна. – Киров, 2017. – 23с.
4. Дильдина, Н.А. Методическая работа в дошкольной образовательной организации: учеб.-метод. пособие / Н.А. Дильдина. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 102 с.
5. Дубцова, М.В. Эффективные формы методической работы с педагогами в режиме развития / М.В. Дубцова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. – Уфа, 2015. – С. 54-57
6. Калугин, Ю.Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию: Учеб. пособие / Ю.Е. Калугин. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 119 с.
7. Кашникова, Е.Ю. Самообразовательная деятельность студентов вуза в процессе профессиональной социализации: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кашникова Елена Юрьевна. – Москва, 2012. – 206 с.
8. Копысова, А.И. Организация самообразования педагога как фактор его профессионально-личностного становления: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Копысова Алевтиан Ивановна. – Киров, 2009. – 22 с.
9. Медведев, И.Ф. Компонент самообразования в Федеральном государственном образовательном стандарте / И.Ф. Медведев // Вестник Южно-уральского гос.ун-та. – 2011. – № 14. – С. 45-48
10. Новик, Н.Н. Методическое сопровождение педагогов в дошкольной образовательной организации: учебно-методическое пособие / Н.Н. Новик. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2021. – 132 с.
11. Огорельцева, М.Г. Организация процесса самообразования педагога над индивидуальной методической темой: Методические рекомендации для преподавателей. – Кинешма: ФКПОУ "КТТИ" Минтруда России, 2018. – С. 31.
12. Певзнер, М.Н. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, и др. / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. – Великий Новгород. 2002. – 316 с.
13. Светлова, В.А. Формирование готовности будущих педагогов к самообразованию средствами интерактивных технологий: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Светлова Валентина Анатольевна. – Йошкар-Ола, 2015. – 23 с.
14. Серебряник, Е. В. Организация самообразования будущих социальных педагогов в процессе вузовской подготовки: автореферат дис. канд. пед.наук: 13.00.08 / Серебряник Елена Владимировна. – Киров, 2006. – С. 34.
15. Сериков, Г.Н. Готовность работника к профессиональному самообразованию: научное понятие, личный энергоресурс, измерение / Г.Н. Сериков, В.Н. Крысанова. Вестник ЮУрГУ. – Челябинск. – 2013. – Т. 5. – № 3. – С. 34-41
16. Суханов, П.В. Технология развития самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования / П.В. Суханов. – URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/590/Action590-474775.pdf>
17. Яшук, А.В. Организация самообразования педагогов в условиях реализации федерального государственного стандарта дошкольного образования / А.В. Яшук // Вестник Томского государственного пед. университета. – 2016. – №5 (170). – С. 89-91

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигуловна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алевтина Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

СОТРУДНИЧЕСТВО ДОО С СЕМЬЕЙ В ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье раскрываются актуальные проблемы взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в подготовке дошкольника к школе. Целью статьи является рассмотрение различных форм и методов взаимодействия ДОО и семьи в процессе подготовки дошкольника к школе. Авторами акцентируется внимание на формирование социальных навыков у дошкольников. Указывается на необходимость целенаправленной организованной работы ДОО с родителями, в целях развития у дошкольника определенных качеств как коммуникабельность, готовность к взаимодействию, умение отстаивать свое мнение, импульсивность и т.д. Уточняются факторы, от которых зависит успешность социально-коммуникативного развития дошкольника. Авторами были выделены существенные признаки понятия «взаимодействие». Рассмотрены характерные особенности и воспитательные возможности семьи и ДОО. В содержании статьи определены методы, используемые в семье. Они имеют существенные отличия от педагогических методов ДОО как по содержанию, так соответственно по их результативности. Подробно рассмотрены формы взаимодействия в организации сотрудничества ДОО и семьи. Сделан вывод о том, что формы взаимодействия ДОО и семьи это и есть разнообразные способы налаживания общения в различной совместной деятельности с детьми.

Ключевые слова: взаимодействие, сотрудничество, методы и формы сотрудничества, социальные навыки, взросление, развитие качеств, социальный мир, факторы развития, воспитательно-образовательная стратегия, традиционные и инновационные формы.

Annotation. This article reveals current problems of interaction between a preschool educational organization and the family in preparing a preschooler for school. The purpose of the article is to consider various forms and methods of interaction between preschool educational institutions and families in the process of preparing a preschooler for school. The authors focus on the formation of social skills in preschool children. The factors on which the success of the social and communicative development of a preschooler depends are clarified. The need for purposeful, organized work of preschool educational institutions with parents is

pointed out in order to develop certain qualities in a preschooler such as communication skills, readiness to interact, the ability to defend one's opinion, impulsiveness, etc. The authors identified the essential features of the concept of "interaction." The characteristic features and educational capabilities of families and preschool educational institutions are considered. The content of the article defines the methods used in the family. They have significant differences from the pedagogical methods of preschool educational institutions, both in content and, accordingly, in their effectiveness. The forms of interaction in organizing cooperation between preschool educational institutions and families are examined in detail. It is concluded that the forms of interaction between preschool educational institutions and families are various ways of establishing communication in various joint activities with children.

Key words: interaction, cooperation, methods and forms of cooperation, social skills, growing up, development of qualities, social world, development factors, educational strategy, traditional and innovative forms.

Введение. Дошкольное детство является уникальным периодом становления и развития личности ребенка, в ходе которого происходит его физическое, интеллектуальное, а так же психологическое взросление. На данном этапе дошкольник погружается в социальный мир, познавая жизнь и деятельность окружающих его взрослых. Следовательно, к одной из первоочередных задач следует отнести формирование социально полезных навыков, а именно умения продуктивно взаимодействовать с другими людьми, вне зависимости от ситуации. В законе «Об образовании РФ» [ст. 18] сказано о том, что родители являются первыми педагогами своих детей, а дошкольное образовательное учреждение существует в помощь семье. У многих родителей есть устойчивое заблуждение, что готовность ребёнка к обучению в школе определяется сформированностью навыков чтения, счета, письма. Необходимо объяснить родителям, что понятие «подготовка к школе» – это комплексный, достаточно длительный и систематический процесс дошкольного образования ребёнка в условиях детского сада и семьи.

Изложение основного материала статьи. На этапе старшего дошкольного возраста социальная готовность выступает одним из наиболее значимых компонентов подготовки к школе. Данный компонент предполагает осуществление педагогами ДОО и родителями целенаправленной организованной работы по развитию у ребенка следующих качеств: коммуникабельность: способность налаживать взаимоотношения с каждым человеком, будь то взрослый или ровесник; умение войти в общество сверстников без ущерба собственным интересам и индивидуальности; способность достойно принимать чужую точку зрения, отличную от собственной; готовность к взаимодействию с окружающими людьми для достижения поставленной цели; умение отстаивать свое мнение, а так же уступить при необходимости; способность адекватно разрешать возникшие разногласия, приходить к компромиссу; умение сдерживать свое поведение, импульсивность, а так же придерживаться общепринятых правил и норм [3].

Важнейшим условием формирования социальной готовности старшего дошкольника является механизм подражания, в ходе которого ребенок с раннего возраста перенимает поведение окружающих его взрослых, в частности членов семьи. Тем не менее, успешность социально-коммуникативного развития зависит от ряда факторов: ребенок и взрослый должны выступать в качестве равноправных партнеров по общению, особую значимость приобретает поддержание взрослым актуальных и интересных для ребенка тем, способствуя развитию его речевой инициативы; следует сформировать у ребенка понимание необходимости речи и общения, исходя из его потребности в познании, в активности, в поддержке взрослых; важно уделять больше внимания простому общению с детьми, не перегружая его поучениями и наставлениями [5].

Согласно ФГОС ДО одной из ведущих задач системы дошкольного образования является осуществление взаимодействия между образовательной организацией и семьей воспитанника с целью полноценного развития личности ребенка. Под термином «взаимодействие» в педагогическом ключе понимается согласованная работа двух или более сторон, направленная на достижение совместно поставленных целей и результатов. Основой является достижение представителями обоюдного согласия и понимания в построении дальнейшего плана действий. Следовательно, подобного рода сотрудничество выступает залогом успешного воспитания ребенка только при единстве требований со стороны педагогов и родителей. В связи с чем, возникает потребность в вовлечении родителей в процесс социального развития дошкольников [2].

Почему же так важно образовать единую воспитательно-образовательную стратегию? Все дело в уникальности как семейного, так и общественного воспитания. Рассмотрим характерные особенности и воспитательные возможности представленных социальных институтов – семьи и дошкольной образовательной организации.

1. Результативность и эффективность воздействия членов семьи на развитие личности ребенка обусловлена их эмоциональной привязанностью. Благодаря совместному проживанию и времяпрепровождению, вне зависимости от количества детей в семье, внимание родителей распределяется между детьми в большей степени равномерно, что важно для формирования чувства доверия и защищенности. В условиях современной дошкольной организации при количестве воспитанников в группе от 15 до 30 человек педагогу порой очень сложно уделить достаточное количество внимания каждому ребенку. Быстрый темп и регулярная смена деятельности, а так же авторитетность воспитателя в глазах детей снижают проявление эмоциональной привязанности [12].

2. Содержательная сторона семейного воспитания не ограничивается определенным регламентом, сводом правил и обязательными требованиями. Родители предоставляют ребенку разнообразие и свободу познания различных сфер человеческой жизни и деятельности. Система дошкольного образования и содержание образовательной и воспитательной работы строго регламентируются нормативно-правовыми документами. Основной упор образовательных программ делается на формирование положительного восприятия у дошкольника, в большей мере опуская отрицательные стороны, с которыми он может столкнуться.

3. У каждой семьи сформировано свое представление об идеальной цели воспитания. Данное явление обусловлено наличием индивидуальных представлений каждого родителя о том, каким он видит своего ребенка. Однако последствием этого может являться проявление нежелательных качеств, сформированных непосредственно родителями. Воспитательная цель дошкольной образовательной организации является универсальной и обобщенной, а так же ориентируется на средние показатели. Каждому ребенку педагоги стараются привить социально необходимые качества, чувство коллективизма, при этом отводя меньшую роль проявлению индивидуальности.

4. Методы, используемые в семье, имеют существенные отличия от педагогических методов ДОО как по содержанию, так соответственно по их результативности. Тем не менее, они в большей степени обращены на конкретного ребенка. Применяемые педагогами дошкольного образования методы обладают высокой эффективностью как в режимных моментах, благодаря своей естественности и непринужденности, так и в организованной образовательной деятельности, ввиду накопленного обществом педагогического опыта [12].

На основе приведенной сравнительной характеристики можно прийти к выводу, что успешность школьной подготовки будет во многом зависеть от того насколько продуктивно будет налажено взаимодействие между дошкольной образовательной организацией и семьей воспитанника. Тем не менее, по результатам современных исследований в данной

области были выявлены определенного рода затруднения, препятствующие благоприятному общению между педагогами дошкольного образования и родителями воспитанников. К подобным проблемам можно отнести: низкая престижность и, соответственно, авторитетность профессии педагога дошкольного образования; преуменьшение педагогическими кадрами значимости семейного воздействия на ребенка; нежелание и неготовность родителей налаживать взаимодействие с воспитателем; личная неприязнь, возникшая между педагогом и родителями; завышенные требования и ожидания, как у семьи воспитанника, так и у воспитателя [7].

В связи с этим возникает острая необходимость в совершенствовании старых, а так же в поиске и апробировании новых результативных форм, методов и приемов по установлению доверительных взаимоотношений между дошкольной образовательной организацией и семьей воспитанника. Под формами взаимодействия понимаются разнообразные способы организации сотрудничества, которые можно условно разделить на традиционные и инновационные. Рассмотрим подробнее самые распространенные из них.

Среди традиционных, проверенных временем и опытом, форм работы, применяемых воспитателями в процессе взаимодействия с родителями воспитанников можно выделить:

1. Коллективные формы. Родительское собрание – это встреча для родителей или членов семьи, назначенная педагогом дошкольной образовательной организации с целью обсуждения актуальных вопросов развития и воспитания дошкольников, а так же для решения организационных моментов. Собрания могут быть как групповыми, так и общими. Открытое занятие – специально организованное, предварительно подготовленное учебное занятие, предполагающее наличие приглашенных гостей (воспитателей, методистов, родителей, членов семьи), направленное на демонстрацию педагогического мастерства и приобретенных дошкольниками в ходе образовательной деятельности знаний, умений, навыков. Утренник – это специально организованные для дошкольников праздники и мероприятия, открытые для посещения родителями и членами семьи с целью укрепления эмоциональной связи между детьми и взрослыми. Творческие конкурсы – это дружеское соревнование между участниками образовательного процесса, направленное на их самовыражение и объединение [6].

2. Индивидуальные формы. Беседа – это свободное общение на определенную тему, которое возникает по инициативе родителей или педагога, с целью обмена опытом, знаниями, мнениями, а так же для получения интересующей информации. Консультация – это форма работы, которая предполагает оказание воспитателем посильной помощи родителям и членам семьи в различного рода педагогических вопросах и ситуациях в виде советов и рекомендаций [6].

3. Наглядно-информационные. Уголок для родителей – это информационный стенд, отдельная полка, выделенное место в приемной, предназначенные для ознакомления родителей с режимом дня, сеткой занятий, меню и другими событиями, происходящими в группе. Так же уголок предполагает наличие полезного и важного материала, рекомендаций, статей. Тематическая выставка – результаты творческой деятельности всей группы или отдельного участника, демонстрирующие родителям возможности и уровень художественно-эстетического развития детей. Памятка – это краткие напоминания, советы и рекомендации в доступной для родителей форме. Буклет – вариация памятки, представленная в виде небольшой книжки-гармошки, предоставляемая индивидуально каждому родителю для личного ознакомления [9].

Данные формы работы с родителями имеют доказанную эффективность. Несмотря на это, регулярно сменяющиеся обстоятельства и быстрый темп жизни требуют совершенствования традиционных и поиска новых актуальных форм. Рассмотрим подробнее современные нетрадиционные (инновационные) формы работы с родителями.

Информационно-аналитические – сконцентрированы на выявлении потребностей, запросов и интересов родителей и способствуют установлению уровня их педагогической просвещенности. Так же предполагают сбор и обработку педагогом интересующих данных. Рассмотрим данные формы более подробно. Опрос – метод исследования, предполагающий наличие связанных между собой вопросов, адресованных определенной группе людей и направленный на получение определенного рода сведений. Анкетирование – вариация опроса с использованием готового бланка – анкеты, представляющая собой письменную фиксацию опрашиваемым своих ответов на интересующий исследователей ряд вопросов. Тестирование – это способ определения уровня грамотности родителей, их просвещенности и осведомленности в педагогической сфере, посредством использования готового теста. «Телефон доверия» – форма дистанционной работы, призванная обеспечить родителям анонимную педагогическую консультацию по интересующим их проблемам, вопросам или трудным ситуациям. «Родительская почта» – специально оформленный в приемной группы почтовый ящик, в котором родители или члены семьи могут оставить записку для получения соответствующего отклика от педагога [10].

Познавательные – сфокусированы на педагогическом просвещении родителей и членов семьи и последующем формировании у них практических навыков воспитания, за счет предоставления педагогическим коллективом научной информации касательно возрастных и психологических особенностей детей дошкольного возраста. Круглый стол – это собрание, основной целью которого является обмен мнениями и суждениями между родителями и педагогами. Деловая игра – специально организованная игра, основанная на наличии определенной проблемной ситуации, и цель которой заключается в поиске участниками оптимальных способов ее разрешения. Родительская конференция – это форма работы, предполагающая обсуждение актуальных вопросов воспитания и обучения дошкольников в формате заранее подготовленных выступлений, предоставляющая родителям возможность поделиться собственным опытом и выслушать мнение педагогов с профессиональной точки зрения. День открытых дверей – это мероприятие, организованное в рамках образовательной организации, которое предоставляет родителям и членам семьи возможность беспрепятственно посетить учреждение для ознакомления с его структурой, предъявляемыми требованиями, особенностями работы, с педагогическим составом. Аукцион – это собрание, на котором в игровой форме осуществляется «продажа» родителями и педагогами ценных советов по определенной тематике. Тренинг – это практическое занятие для родителей, в ходе которого используются игровые упражнения, направленные на решение группы задач по выбранной теме. Дебаты – это предварительно спланированная дискуссия между двумя и более сторонами, предполагающая обсуждение всеми ее участниками противоположных точек зрения и нацеленная на убеждение в своей позиции независимой стороны. Электронный научный журнал – альтернативный печатному изданию журнал в онлайн формате, доступный для просмотра на электронных носителях, преимуществом которого является быстрый доступ к научным статьям и полезным материалам. Родительские чтения – книжный клуб, организованный для родителей и членов семьи, с целью их самостоятельного ознакомления с педагогической литературой и последующего обсуждения содержания книг [8].

Досуговые – ориентированы на формировании доверительных отношений между родителями, педагогами и детьми, посредством создания положительной эмоциональной связи и дружественной атмосферы. Мастер-класс – это активная форма взаимодействия, включающая в себя демонстрацию педагогом, специалистом, родителем навыков в определенной сфере, с целью формирования данного умения у остальных участников. День добрых дел – организация добровольной посильной помощи со стороны родителей и членов семьи в облагораживании территории дошкольной образовательной организации, а так же в создании предметно-пространственной среды группы. Турнир знатоков – это развлекательная интеллектуальная игра, в основе которой лежит демонстрация знаний участников в определенной области посредством своевременного озвучивания правильных ответов. Семейная спартакиада – это спортивное мероприятие с участием членов

семьи в формате соревнования, нацеленное на повышение заинтересованности дошкольников и их родителей в физической культуре, в здоровом образе жизни и спорте [11].

Наглядно-информационные – нацелены на доступное своевременное предоставление родителям и членам семьи актуальной педагогической информации касательно вопросов развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Папка-передвижка – это наглядный эстетично оформленный материал с красочными иллюстрациями на определенную тему в виде папки, гармошки, книжки, включающий в себя актуальную и полезную информацию для родителей воспитанников. Портфолио группы – специально оформленная папка, созданная для сбора и фиксации как индивидуальных достижений каждого воспитанника, так и всей группы в целом. Копилка добрых дел – фотоальбом, предназначенный для выражения благодарности со стороны администрации и работников дошкольной образовательной организации родителям и членам семьи, принявшим участие в «дне добрых дел». Фотовыставка – это демонстрация распечатанных фотографий, объединенных общей темой и идейным содержанием, с целью освещения актуальных вопросов, а так же результатов работы внутри группы. Родительский чат – специально созданная педагогом или родительским комитетом группа в мессенджерах или социальных сетях для оперативного обсуждения важных и актуальных вопросов [4].

Выводы. Таким образом, формы организации сотрудничества дошкольной образовательной организации и семьи – это разнообразные способы налаживания общения, и подготовки дошкольников к школе посредством вовлечения родителей в совместные с детьми виды деятельности. Главной целью всех используемых форм является формирование доверительных отношений между всеми участниками образовательного процесса. Именно поэтому демонстрируемый членами семьи положительный пример взаимодействия с окружающими и педагогами становится основным источником благоприятной социализации дошкольника.

Литература:

1. Бегаева, Г.Н. Формы и методы взаимодействия детского сада с родителями / Г.Н. Бегаева, Н.А. Буслейко // Поиск. – 2019. – № 2(66). – С. 6-8
2. Горбунова, Т.А. Взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьёй в период подготовки детей к обучению в школе / Т.А. Горбунова, Т.С. Лыскова // Актуальные проблемы начального общего образования: теория и практика: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Чита: Забайкальский гос. университет, 2021. – С. 154-158
3. Ефимов, В.Ф. Социальная компетентность ребёнка-дошкольника как важнейшая составляющая личностной готовности к обучению в школе / В.Ф. Ефимов // МНКО. – 2019. – №2 (57). – С. 63-66
4. Мацнева, С.В. Инновационные формы взаимодействия педагогов ДОО с родителями воспитанников / С.В. Мацнева // Молодой ученый. – 2020. – № 42 (332). – С. 49-52
5. Миннуллина, Р.Ф. Речевая готовность детей к школьному обучению / Р.Ф. Миннуллина, Ф.С. Газизова, А.Ш. Кузнецова // «Инновационные процессы в условиях глобализации мировой экономики: проблемы, тенденции, перспективы» (IPEG-2021): сборник научных трудов. – Чехия. Прага. – 2021. – С. 119-121
6. Молчанов, С.Г. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи / С.Г. Молчанов, Н.Е. Лунгу // Вестник Челябинского государственного университета. – 2020. – № 1(9). – С. 47-53
7. Пономаренко, А.А. ДОО и семья в подготовке детей к школьному обучению: актуальные вопросы взаимодействия / А.А. Пономаренко // Научные горизонты. – 2019. – № 12(28). – С. 105-112
8. Смолина, Т.А. Инновационные формы работы с родителями в дошкольном образовательном учреждении / Т.А. Смолина, А.П. Агентова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2022. – № 3 (51). – С. 61-63
9. Тарасова, Ю.С. К вопросу о формах взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьёй / Ю.С. Тарасова // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. – 2022. – № 35. – С. 262-266
10. Торпой, И.Л. Активизация участия педагогов во внедрении новых форм работы с родителями / И.Л. Торпой, С.Г. Молчанов // Вестник Южно-Уральского ГПУ. – 2020. – № 5(158). – С. 142-152
11. Хожайнова, Е.И. Инновационные формы работы с родителями в ДОУ / Е.И. Хожайнова, Е.В. Проскурина, А.Н. Паршуткина // Современная образовательная среда: теория и практика: Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары. «Интерактив плюс», 2019. – С. 224-227
12. Цеолковская, Е.А. Сотрудничество ДОУ с семьёй в подготовке детей к школьному обучению (из опыта работы) / Е.А. Цеолковская, О.В. Снигирёва, Е.Г. Потапочкина // Молодой ученый. – 2021. – № 21 (363). – С. 425-428

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Гачковская Анна Павловна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар);
преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Ковалева Виктория Валентиновна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Лунева Светлана Владимировна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар)

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье поднимается интересная и актуальная проблема, связанная с пониманием значения проектной деятельности студентов в процессе обучения в вузе. Одним из приоритетных направлений на сегодняшний день является построение отношений вуза с соискателями и работодателями на основе баланса взаимных интересов. Современные реалии иллюстрируют серьезность проблемы для студентов и выпускников, связанной с поиском работы, а для компаний – поиском сотрудников. Наступил момент поиска путей максимально продуктивного взаимодействия между вузами и потенциальными работодателями. Основной целью образовательной деятельности, по мнению авторов, должно стать комплексное содействие занятости и трудоустройству студентов и выпускников, повышение их конкурентоспособности на рынке труда. Среди основных задач можно выделить следующие: трудоустройство студентов и

выпускников, комплексную консультационную работу со студентами и выпускниками по вопросам трудоустройства и развития карьеры; сотрудничество с ведущими компаниями-работодателями; организацию практик и стажировок студентов; организацию и проведение карьерных мероприятий с участием работодателей; проведение исследований рынка труда и карьерных ожиданий студентов и выпускников; организацию и проведение обучающих мероприятий с привлечением работодателей; проведение обучающих мастер-классов по технологиям трудоустройства для студентов. Проектная деятельность, начиная с 1 курса, в рамках изучения общеобразовательных дисциплин, послужит предиктором формирования у студентов совершенно новых компетенций. Впоследствии студенты смогут научиться реализовывать свои идеи для бизнеса; применять теоретические знания на практике; получить опыт командной работы; использовать ресурсы вуза для достижения цели; прокачать навыки общения с внешними заказчиками, инвесторами. Эти детерминанты соединяются в надпрофессиональные компетенции цифровой экономики, которые пронизывают сегодня абсолютно все сферы профессиональной деятельности. Это навыки и компетенции пролонгированного характера. Авторы убеждены, что начинать эту работу на старших курсах, поздно, и продуктивное время будет упущено.

Ключевые слова: проектная деятельность, общеобразовательные дисциплины, мотивация, проектный подход в образовании, командная работа, коммуникация, продукт проектного обучения.

Annotation. This article raises an interesting and relevant problem related to understanding the importance of students' project activities in the process of studying at a university. One of the priorities today is to build university relations with applicants and employers based on a balance of mutual interests. Modern realities illustrate the seriousness of the problem for students and graduates related to job search, and for companies – the search for employees. The moment has come to find ways to maximize productive interaction between universities and potential employers. The main goal of educational activities, according to the authors, should be comprehensive promotion of employment and employment of students and graduates, increasing their competitiveness in the labor market. Among the main tasks are the following: employment of students and graduates, comprehensive consulting work with students and graduates on employment and career development; cooperation with leading employer companies; organization of internships and internships for students; organization and conduct of career events with the participation of employers; conducting research on the labor market and career expectations of students and graduates; organization and conducting training events with the involvement of employers; conducting training workshops on employment technologies for students. Project activity, starting from the 1st year, as part of the study of general education disciplines, will serve as a predictor of the formation of completely new competencies among students. Subsequently, students will be able to learn how to implement their business ideas; apply theoretical knowledge in practice; gain teamwork experience; use university resources to achieve goals; improve communication skills with external customers, investors. These determinants combine into the supra-professional competencies of the digital economy, which permeate absolutely all spheres of professional activity today. These are skills and competencies of a prolonged nature. The authors are convinced that it is too late to start this work in senior courses, and productive time will be missed.

Key words: project activity, general education disciplines, motivation, project approach in education, teamwork, communication, product of project training.

Введение. Современный образовательный процесс по своей сущностной характеристике является формализованным, состоящим из множества элементов: посещение лекций, выполнение практических или лабораторных работ, осуществление исследовательских работ, после чего осуществляется контроль знаний посредством экзамена или тестирования. Это традиционный подход обучения, при котором творческий потенциал студентов недостаточно задействован, хотя все дисциплины изучаются в полном объеме.

Отличие традиционного подхода к обучению от проектного заключается в следующем. Во-первых, традиционное обучение предполагает индивидуальную работу студента, в то время, как проектный подход, позволяет сочетать индивидуальную, парную и групповую работу студентов. Во-вторых, проектному подходу присуща междисциплинарность, таким образом, студенты используют знания из разных областей. В-третьих, традиционное образование предполагает в основном теоретическую направленность, в то время как проектная форма обучения предполагает еще и применение теории на практике. В-четвертых, при проектном подходе обязательна защита, чаще всего публичная, результатов работы.

Изложение основного материала статьи. Проектный подход в образовании распространяется и на микроуровне конкретного занятия, и на макроуровне огромных университетов. Эта тенденция отражается на организации учебного процесса, на коммуникации в диаде «преподаватель - студент», на постановке образовательных целей. В настоящее время основной дискурс находится в поле определения преимуществ, ограничений и перспектив проектного обучения на кейсах ведущих вузов страны, а также поиска наиболее эффективных методик преподавания.

Любой проект обладает следующими признаками: однократность, уникальность, не цикличность, новизна деятельности; направленность на достижение конкретных целей, определенных результатов; ориентация на удовлетворение потребностей заказчика; срочность, ограниченность во времени (с определенным началом и концом); потребность в ресурсах и их ограниченность; дилемма выбора соотношения трех ключевых параметров проекта: качества, стоимости и сроков; повышенный уровень рисков; последовательная разработка.

Проблемы, связанные с внедрением в учебный процесс проектного обучения, являются, на сегодняшний день, актуальными и значимыми. Идея стартапа, некоего продукта, имеющая не просто потенциальную ценность и стоимость, но и тенденцию к внедрению, не только в образовательное пространство, но и в общественные цифровые отношения, обусловлена влиянием цифровой экономики на всю систему образования в целом. Стартап, в данном контексте, понимается как некая временная организация, которая создана для поиска масштабируемой бизнес-модели в условиях неопределенности, с очевидной целью быстрого роста.

В широком смысле цели проектного обучения заключаются в том, чтобы помочь студенту разобраться в том, как в условиях неопределенности капитализировать свой потенциал, и научиться делать это быстро. Образовательная среда вуза в этом смысле является максимально благоприятной для студента, т.к. вуз – это лучшая площадка для горизонтальных коммуникаций. Студент, обучаясь в вузе, имеет возможности для общения и с заказчиком проекта, и с работодателем, а также с преподавателем и тьютором, при необходимости [1, С. 50].

По сути студенты в своей будущей профессиональной деятельности будут использовать модели, довольно близкие к продукту проектного обучения (Таблица 1). Это активный процесс взаимодействия со студентами, обучающимися на других направлениях подготовки. Начало формирования компетенций командной работы в междисциплинарном проблемном поле возможно уже начиная с 1 курса в рамках изучения общеобразовательных дисциплин. В качестве первичного продукта в рамках проектной деятельности может выступать подготовленная студентами 1 курса папка-передвижка с презентацией изучаемой дисциплины. Именно наполнение этой папки может транслировать значение общеобразовательной дисциплины и ее содержание в контексте междисциплинарного проблемного поля и интереса.

Современная модель построения самого рабочего процесса намного ближе к проекту, чем к реализуемым в плоскости классической системы образования, столь привычно выстраиваемым результатам учебной деятельности студентов. Если

анализировать стратегии проектного обучения, то очевидным выводом является тот факт, что работодатели, представители крупных компаний и корпораций заинтересованы не настолько в отдельных специалистах, насколько в сработанных и слаженных командах. Если навыки командной работы и эффективной коммуникации начать формировать уже на 1 курсе, то к выпускному курсу такие проекты, например, как: «Стартап как диплом» будут довольно широко и успешно реализовываться в образовательных организациях. Алгоритмическая матрица проектной деятельности может быть представлена в виде модели (Таблица 1).

Четкая проектная логика сегодня прослеживается в различных конкурсах, проектах, грантах. Использование проектного обучения, начиная с 1 курса, приближает процесс образования и подготовки специалистов к реальной профессиональной деятельности в будущем, тем самым повышая их конкурентоспособность на рынке труда. Также благодаря проектному обучению развиваются личностные качества, такие как: креативность, внутренняя мотивация, стимул к активным действиям, инициативность, сосредоточенность. У студентов, занимающихся проектной работой, формируется ответственность, рефлексия. Хотелось бы отметить, что в ходе проектной деятельности у обучающихся формируются совершенно новые, отличные от традиционных и классических, навыки и компетенции. А вузы, в которых проектная деятельность активно транслируется и совершенствуется, являются более привлекательными для абитуриентов. Для изучения мотивации к проектной деятельности для обучающихся 1 курса было проведено анкетирование, целью которого было выявление сферы интересов студентов и предпочтения по выбору продукта проектной деятельности (рисунок 1).

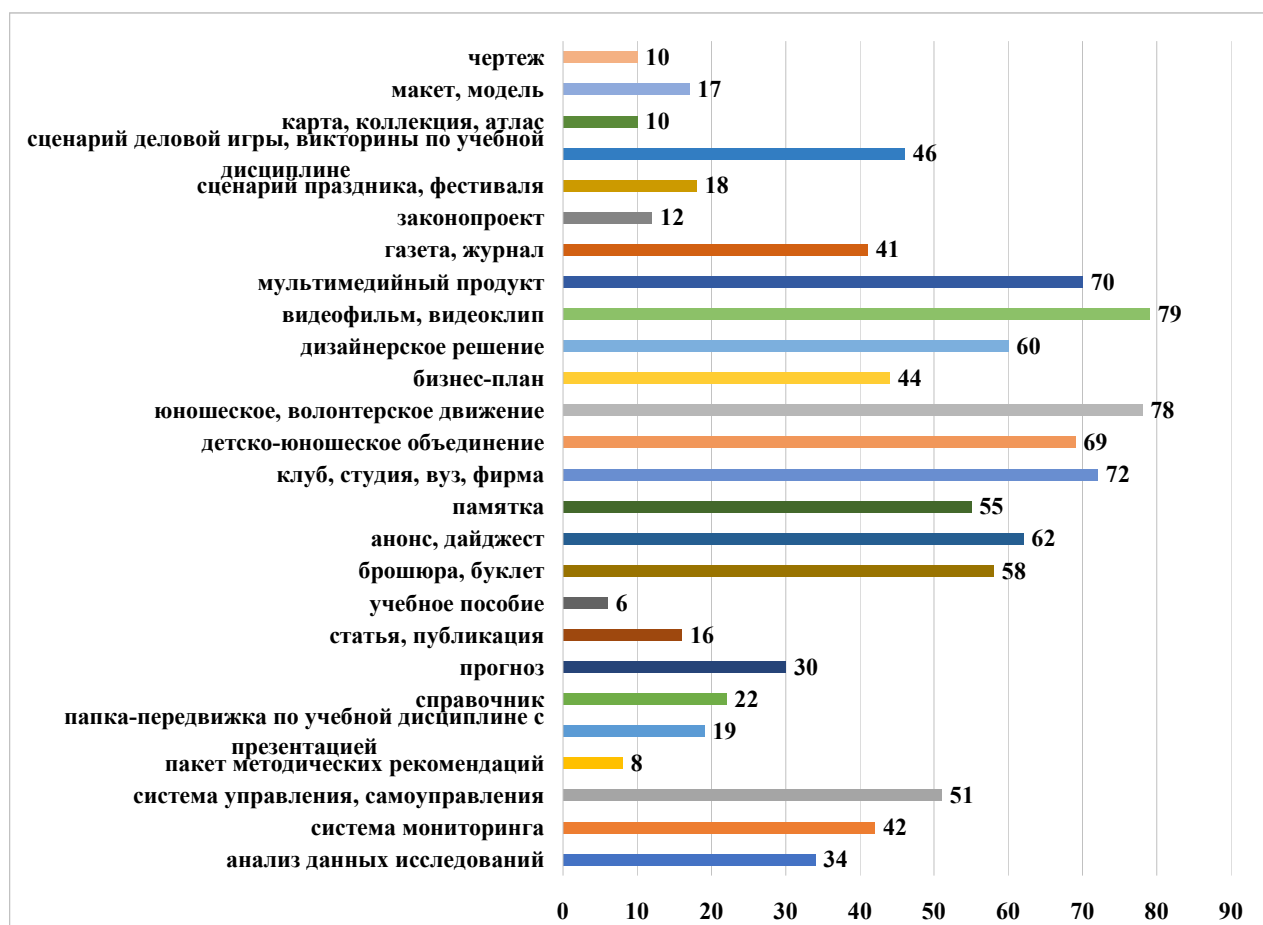


Рисунок 1. Статистические данные о предпочтениях по перечню возможных продуктов проектной деятельности, %

Из гистограммы, приведенной на рисунке 1, видно, что в большей степени студенты проявляют интерес к разработке таких продуктов проектной деятельности, как: создание видеофильма, видеоклипа (79% респондентов); проект молодежного, волонтерского движения (78% от общей численности выборки); проект по созданию клуба, студии, вуза, фирмы заинтересовал 72% принявших участие в опросе студентов; мультимедийному продукту отдали предпочтение 70% анкетированных. Также хотелось бы отметить, что студенты 1 курса замотивированы на создание сценариев деловых игр по учебным дисциплинам, авторских дизайнерских решений, брошюр, буклетов, составление прогнозов, бизнес-планов, выпуск собственной газеты или журнала. Наименьший интерес для обучающихся представляет подготовка методических рекомендаций или учебных пособий.

Прогностическая модель идеи проекта

Структурный элемент	Сущностная характеристика элемента: контекст системного анализа	Вариативность единиц проблемного поля проекта
Тема проекта	Определение содержательной стороны проекта.	Выделение проблемных маркеров и подготовка предложений по разрешению проблемы, обсуждение предложений по формулированию, кросс-рецензирование.
Актуальность проблемы	Определение необходимости решения поставленной проблемы и ее обоснование.	Проблемная ситуация, противоречие, постановка проблемы, формулирование проблемы, ее оценка, обоснование и структурирование.
Объект исследования	Определение процесса, явления, феномена, на которые будет направлено исследовательское усилие и проектная деятельность.	Процессы, идеи, методы, формы.
Предмет исследования	Практическая деятельность приложения команды проекта, направленная на объект.	Результат, претендующий на оценку эффективности и практической значимости.
Цель (цели) проекта	Понимание значимости конечного результата.	Продукт, полученный в результате достижения главной цели проекта.
Задачи проекта	Пошаговое описание продвижения к цели проекта.	Алгоритмический рисунок достижения цели проекта.
Гипотеза исследования	Прогностические модели конечного результата и его эффекта.	Предположение о результатах проекта.
Описание проекта	Основная идея проекта и пути ее практического воплощения.	Качественные характеристики идеи проекта.
Участники проекта	Количественный состав творческой группы.	Состав группы, команды.
Партнеры проекта	Люди или организации, заинтересованные в поддержке проекта.	Наставники, тьюторы.
Целевая группа	Группа людей, для которой актуален данный проект и значимы его результаты.	Целевая аудитория проекта.
Этапы и календарный план реализации проекта	Пошаговое планирование, с конкретизацией технического задания для каждого этапа и каждого участника проектной деятельности.	Дедлайны, тайминг, матрица сроков, возможные риски, связанные с нарушением сроков.
Бюджет проекта	Определение примерной стоимости материальных средств, необходимых для реализации проекта.	Расчет примерной сметы бюджета проекта, примечания и поправки.
Ожидаемые результаты	Прогностические модели изменений, которые произойдут в результате реализации проекта.	Продукт и оценка его эффективности для целевой аудитории.
Риски и мероприятия по их снижению	Помехи и барьеры в ходе выполнения проекта и пути их предотвращения.	Координация, коучинг, обоснование стратегии.
Перспективы развития проекта	Новые направления деятельности.	Практическая значимость и возможности внедрения, перспективное планирование.

Значение проектной деятельности в настоящее время невозможно переоценить. Безусловно, образовательные организации должны работать над оснащением проектной деятельности. Это и пространства-конструкторы, но на начальном этапе можно минимизировать затраты и просто выделить аудитории с ширмами и легкой мебелью на роликах для изменения пространственной организации и новой эргономики. Мнение студентов также обязательно должно учитываться. Опыт прогрессивных вузов, работающих в этом направлении, показывает, что проектная деятельность существенным образом отличается от традиционной исследовательской работы студентов, среди результатов которой курсовые и выпускные квалификационные работы [2, С. 23].

Выводы. Таким образом, можно прийти к выводу, что проектная работа в вузе открывает широкие возможности для обучающихся, в первую очередь, связанные с формированием навыков командной, групповой работы. Проект изначально носит междисциплинарный характер, т.к. в команды собираются студенты, обучающиеся по разным направлениям подготовки. На стыке различных общеобразовательных дисциплин могут появиться очень интересные идеи, которые невозможно реализовать, например, при групповом создании ВКР в одной учебной группе. В юридическом вузе также актуализируется проблема повышения интереса будущих юристов к общеобразовательным дисциплинам. Возможно, именно проектная деятельность позволит повысить уровень мотивации и вовлеченности обучающихся в процесс изучения общеобразовательных дисциплин [3, С. 214].

Еще одним существенным отличием проектной деятельности от традиционной исследовательской работы в вузе является осознанность и самостоятельность студентов, работающих в проекте, в выбор и принятии решений. Именно проекты дают возможность включить творчество, воображение, получить навыки эффективной коммуникации. Встречаясь с экспертами, работодателями, тьюторами, наставниками, проходя защиты проекта, студенты видят новые возможности и пути решения той проблемы, над которой они работают. Творческий посыл в процессе коммуникации по ходу реализации проекта также очень важен. Команде проекта приходится искать ответы на непростые вопросы: «Как пообщаться с экспертами и где их найти? Как организовать процесс общения с аудиторией, которая может быть использована с точки зрения проведения социологических, психологических исследований и отработки каких-то гипотез?». В проектной работе одновременно решается несколько задач: исследовательская, прикладная, сервисная и др. В этой связи актуализируются задачи для образовательных организаций, связанные с пониманием, как проектная деятельность вуза должна выглядеть с точки зрения локальной документации, самой процедуры защиты проектной работы.

Литература:

1. Волохова, Г.В. Проблемные аспекты преподавания общеобразовательных дисциплин в юридическом вузе / Г.В. Волохова, К.Р. Барсегян // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-3. – С.49-51
2. Пирметова, С.Я. Применение интерактивных методов обучения математике в юридическом вузе для повышения уровня профессиональной подготовленности выпускников / С.Я. Пирметова, У.А. Шамсутдинова // Вестник СПИ. – 2017. – №2 (22). – С. 22-24
3. Проблемы преподавания общеобразовательных дисциплин в юридическом вузе и подходы к их решению / Г.И. Козырева, Е.А. Колупаева, А.В. Книга, М.В. Осанова // Образование и право. – 2020. – №11. – С. 213-217

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков №2, магистрант программы «Электронные образовательные технологии» Геращенко Александр Михайлович
Кубанский государственный технологический университет (г. Краснодар);
Московский педагогический государственный университет (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и профессионального обучения Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена анализу использования электронных образовательных ресурсов при обучении иностранному языку для профессиональных целей. Отмечается закономерность изучения иностранного языка как инструмента профессионального взаимодействия в формате электронного обучения. При этом предполагается использование электронных ресурсов, которые могут быть представлены в режиме локального и удаленного доступа. Рассматривается понятие электронных образовательных ресурсов. Приводится подробный анализ особенностей разработки и адаптации электронных образовательных ресурсов в связи с их ориентацией на обучение языку и профессии в их взаимосвязи. Обращается особое внимание на вариативность ситуаций использования электронных образовательных ресурсов. На основании проделанного анализа предлагается интегративная модель, объединяющая рассмотренные варианты электронных ресурсов, их подготовки и использования.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, электронное обучение, электронные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, интегративная модель.

Annotation. The article is devoted to the analysis of using electronic educational resources in teaching a foreign language for professional purposes. The pattern of learning a foreign language as an instrument of professional interaction in the e-learning format is noted. This involves the use of electronic resources that can be presented in local and remote access modes. The concept of electronic educational resources is considered. A detailed analysis of the features of the development and adaptation of electronic educational resources is provided in connection with their focus on teaching language and profession in their interconnection. Particular attention is paid to the variability of situations in which electronic educational resources are used. Based on the analysis performed, an integrative model is proposed that combines the considered options for electronic resources, their preparation and use.

Key words: professional education, professionally oriented foreign language teaching, e-learning, electronic resources, electronic educational resources, integrative model.

Введение. Одной из актуальных проблем современного педагогического образования является подготовка к преподаванию иностранного языка в системе профессионального образования. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку понимается как «обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения» [6, С. 128]. Таким образом, обучение иностранному языку в профессиональных целях подразумевает учет специфики (будущей) профессиональной деятельности обучающихся, в рамках которой изучаемый язык востребован как инструмент профессионального взаимодействия.

Следует отметить, что профессиональное взаимодействие в настоящее время предполагает активную работу с информацией, представленной на электронных носителях (материальных носителях, применяемых «для записи, хранения и воспроизведения информации, обрабатываемой с помощью средств вычислительной техники» [2, С. 2]). В связи с этим закономерно осуществление образовательной деятельности в формате электронного обучения – «с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [7]. Заметим, что ключевое в электронном обучении – использование «содержания, имеющегося (хранящегося, передаваемого) в специальных условиях и программных ресурсах» [1, С. 9].

Соответственно, речь идет о вовлечении в образовательный процесс разнообразных электронных ресурсов, под которыми понимают «электронные данные (информацию в виде чисел, букв, символов или их комбинаций), электронные программы (наборы операторов или подпрограмм, обеспечивающих выполнение определенных задач, включая обработку данных) или сочетание этих видов в одном ресурсе» [3, С. 1]. Проанализируем разновидности, варианты разработки или адаптации, а также возможные ситуации использования такого рода ресурсов применительно к обучению иностранному языку в профессиональных целях.

Изложение основного материала статьи. В профессионально-ориентированном обучении иностранному языку активно применяются электронные ресурсы различных видов (будь то «электронные данные», «электронные программы» либо «сочетание этих видов в одном ресурсе» [3, Ч. 1]. Традиционно «[в] зависимости от режима доступа электронные ресурсы делят на ресурсы локального доступа (с информацией, зафиксированной на отдельном физическом носителе, который должен быть помещен пользователем в компьютер) и удаленного доступа (с информацией на винчестере либо других запоминающих устройствах или размещенной в информационных сетях, например в Интернете)» [3, С. 1-2]. При этом противопоставление электронных ресурсов на основании характера доступа к ним не исключает возможности перевода конкретных электронных данных (например, текстов на изучаемом языке), программ (допустим, интерактивных

лексико-грамматических тестов) и т.п. из локального доступа в удаленный и наоборот посредством их загрузки. Описанная ситуация схематически представлена на рисунке 1.

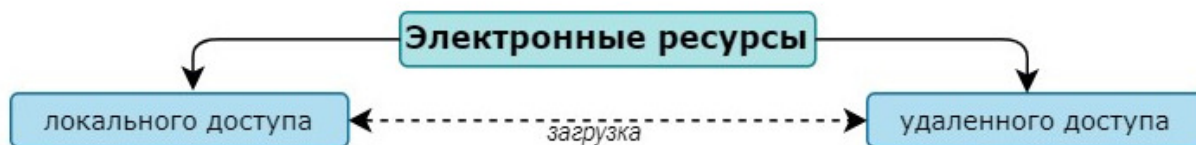


Рисунок 1. Электронные ресурсы локального и удаленного доступа

Электронные ресурсы, специально разработанные или адаптированные для обучения, обозначаются термином «электронные образовательные ресурсы». Под электронным образовательным ресурсом понимается некий «[о]бразовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них» (в свою очередь, под метаданными подразумевается «[и]нформация об образовательном контенте, характеризующая его структуру и содержимое») [4, С. 4], в том числе целый «комплекс текстовой, графической, аудио-, видео- и другой информации, создаваемой и предоставляемой с помощью цифровых технологий, хранящейся на электронном носителе или в Интернете, содержащей учебный контент по определенной научно-практической области знаний» [5, С. 634].

При этом в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку востребованы как электронные образовательные ресурсы, разработанные именно для обучения соответствующему языку (например, интерактивные упражнения для закрепления лексических и грамматических навыков, релевантных для сферы профессионального общения), так и электронные образовательные ресурсы, разработанные для обучения соответствующей профессии, но при этом предполагающие свободное владение тем языком, на котором они представлены (например, англоязычные массовые открытые онлайн-курсы по информационной безопасности и др.). Между этими двумя разновидностями электронных ресурсов в профессионально-ориентированном обучении существует следующая взаимосвязь: электронные образовательные ресурсы для обучения (иностранному) языку направлены на подготовку к применению изучаемого языка для нужд профессии, тогда как электронные образовательные ресурсы для обучения профессии предполагают освоение и применение языковых единиц, связанных с изучаемыми аспектами профессиональной деятельности.

В описываемом образовательном контексте также целесообразно использовать релевантные аутентичные (иностранноязычные) электронные ресурсы профессиональной направленности – например, размещенные в Интернете (зарубежные) нормативные документы – при условии их адаптации для обучения. Такие материалы могут быть адаптированы для использования в качестве/составе электронных образовательных ресурсов как с изменениями (например, удалением из текста отдельных слов и выражений для того, чтобы обучающиеся попробовали самостоятельно восстановить их с опорой на контекст), так и без изменений (когда, допустим, текст предявляется в исходном виде, хотя и сопровождается заданием). При этом (не)изменяемость такого рода электронных ресурсов не является их неотъемлемой характеристикой: так, изначально измененный материал (например, текст с пробелами вместо отдельных слов и выражений) может быть затем представлен в исходном виде (допустим, чтобы обучающиеся ознакомились с тем, какие слова и выражения должны быть на месте пробелов), тогда как материал, представленный как образовательный ресурс в исходном виде, может в конкретной учебной ситуации подвергнуться изменениям (в частности, быть изученным только частично).

Этот аспект классификации электронных образовательных ресурсов в обобщенном виде представлен на рисунке 2.



Рисунок 2. Разработанные и адаптированные для обучения электронные образовательные ресурсы

Электронные образовательные ресурсы могут быть подготовлены (разработаны или адаптированы) для какой-то реальной, конкретной ситуации обучения самим (ведущим) преподавателем – например, создающим в электронном формате отдельные задания или целый онлайн-курс для конкретного контингента обучающихся. Однако распространена ситуация, при которой такие ресурсы подготавливаются для некой гипотетической, абстрактной ситуации обучения каким-то (достаточно компетентным) специалистом, который не знает, кто конкретно будет их использовать.

В связи с этим может потребоваться адаптация рассматриваемых электронных ресурсов – например, когда преподаватель адаптирует разработанный для конкретной небольшой группы слушателей онлайн-курс для массовой аудитории или же адаптирует материалы массового открытого онлайн-курса для использования именно со своими студентами.

Схематическое представление такой ситуации дано на рисунке 3.



Рисунок 3. Подготовка электронных образовательных ресурсов

Электронные образовательные ресурсы используются в различных ситуациях обучения, которые можно объединить в следующие три основные ситуации:

- 1) учебные занятия (с применением электронных образовательных ресурсов обучающим или обучающимися под непосредственным руководством обучающего);
- 2) домашняя работа (с самостоятельным применением электронных образовательных ресурсов обучающимися с опорой на заранее полученные от обучающего указания);
- 3) контрольные мероприятия (с применением обучающимися электронных образовательных ресурсов согласно указаниям обучающего для демонстрации ему результатов освоения пройденного материала).

При этом наблюдается неопределенность границ – своего рода смешение трех перечисленных ситуаций применительно к использованию конкретных (возможно, одних и тех же) электронных образовательных ресурсов. Так, преподаватель может в рамках учебного занятия продемонстрировать студентам иноязычный (учебный) видеоматериал профессиональной направленности и на занятии же реализовать на основе этого видео желаемое коммуникативное взаимодействие (обсуждение, ответы на вопросы и др.). В случае доступности данного видеоматериала в режиме локального доступа – только с имеющегося у преподавателя и отсутствующего у студентов электронного носителя (например, лицензионного компакт-диска) и только на имеющейся в аудитории аппаратуре – такой вариант организации работы представляется единственно возможным. Однако в настоящее время гораздо более вероятна ситуация использования аутентичных электронных материалов – например, видеороликов с YouTube – как ресурсов удаленного доступа, возможного с любых устройств, подключенных к Интернету. Соответственно, может быть вполне реален и оправдан просмотр видео не на учебном занятии, а в рамках домашней работы – с тем, чтобы уделить на следующем за этим занятии больше времени, допустим, обсуждению этого видео на изучаемом иностранном языке. Что же касается применения электронных образовательных ресурсов на контрольных мероприятиях, то стоит отметить популярность в этой связи интерактивных (лексико-грамматических) тестов, которые могут быть предложены, например, на экзамене в аудитории (компьютерном классе). Однако такие же тесты могут применяться и на учебных занятиях, и в рамках домашней работы для изучения и закрепления соответствующего учебного материала.

Вышеуказанные ситуации использования электронных образовательных ресурсов с учетом их смешения (неопределенности границ) представлены на рисунке 4.



Рисунок 4. Ситуации использования электронных образовательных ресурсов

Как следует из вышеизложенного, электронные ресурсы как локального, так и удаленного доступа могут выступать в качестве электронных образовательных ресурсов, разработанных или адаптированных для обучения, причем подготовка электронных образовательных ресурсов может быть осуществлена для реальной/конкретной ситуации обучения (ведущим) преподавателем или для гипотетической/абстрактной ситуации обучения (компетентным) специалистом, причем в качестве ситуаций использования электронных образовательных ресурсов могут выступать учебные занятия, домашняя работа и контрольные мероприятия. Все перечисленные варианты электронных ресурсов, их подготовки и использования в учебном процессе могут быть объединены в рамках интегративной модели, схематически представленной на рисунке 5.



Рисунок 5. Интегративная модель подготовки и использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе

Представленная модель отражает комплексный и интегративный характер, свойственный электронным образовательным ресурсам как в связи с их возникновением и размещением, так и применительно к их использованию – в частности, в обучении иностранному языку профессиональной направленности, которое предусматривает применение разнородных учебных материалов, релевантных как для изучаемого языка, так и для профессии, частью подготовки к которой выступает изучение данного языка. Это обстоятельство следует учитывать при подготовке преподавателей иностранного языка для сферы профессионального обучения.

Выводы. Таким образом, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку может быть выстроено с опорой на электронные образовательные ресурсы локального или удаленного доступа, разработанные либо адаптированные с изменениями или без таковых для обучения иностранному языку и профессии в различных ситуациях обучения. При этом такого рода ресурсы не являются уникальными именно для иностранного языка, будучи (потенциально) применимы и для других дисциплин, в том числе профессиональной направленности. Следовательно, предложенная интегративная модель подготовки и использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе имеет значение для методологии и технологии профессионального образования в целом.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения: монография / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева. – М.: Диона, 2020. – 244 с.
2. ГОСТ 2.051-2013. ЕСКД. Электронные документы. Общие положения. – М.: Стандартинформ, 2014. – 10 с.
3. ГОСТ 7.82-2001. Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов. Общие требования и правила составления. – Минск: Межгос. совет по стандартизации, метрологии и сертификации; М.: Изд-во стандартов, 2001. – 23 с.
4. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. – М.: Стандартинформ, 2018. – 8 с.
5. Дубских, А.И. Принципы проектирования электронного образовательного курса по иностранному языку для студентов-историков / А.И. Дубских // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – № 5. – С. 633-637
6. Матухин, Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей / Д.Л. Матухин // Язык и культура. – 2011. – №2 (14). – С. 121-129
7. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. – Москва: Проспект, 2023. – 238 с.

Педагогика

УДК 378

магистрант программы «Электронные образовательные технологии» Гильдебрант Елена Юрьевна

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

доктор педагогических наук, доцент Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна

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

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА

Аннотация. В данной статье представлена и обоснована авторская модель организации самостоятельной учебной деятельности студентов на основе педагогической технологии тайм-менеджмента в условиях цифрового обучения. В связи с возросшей долей самостоятельной работы в общей трудоемкости учебного процесса и переноса ее в цифровую образовательную среду очевидной необходимостью становится разработка новых подходов к организации самостоятельной работы студентов. В процессе проведения исследования были использованы теоретические и эмпирические методы исследования: сравнительный анализ; метод систематизации; метод обобщения; метод моделирования; опрос, тестирование. В ходе моделирования был разработан оценочно-результативный инструментарий профессиональной компетентности выпускников вуза как образовательного результата. Научная новизна исследования заключается в разработке функционально-блочной модели организации самостоятельной работы студентов на основе педагогической технологии тайм-менеджмента для последующего ее применения с целью повышения ее продуктивности. Статья предназначена для преподавателей вузов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, педагогическая технология тайм-менеджмента, цифровое обучение, продуктивность, функционально-блочная модель.

Annotation. This article presents and substantiates the author's model for organizing students' independent learning activities based on the pedagogical technology of time management in the context of digital learning. In connection with the increased share of independent work in the overall labor intensity of the educational process and its transfer to the digital educational environment, the development of new approaches to organizing students' independent work becomes an obvious need. In the process of conducting the research, theoretical and empirical research methods were used: comparative analysis; method of systematization; generalization method; modeling method; survey, testing. During the modeling, an assessment and performance toolkit was developed for the professional competence of university graduates as an educational result. The scientific novelty of the research lies in the development of a functional block model for organizing students' independent work based on pedagogical technology of time management for its subsequent application in order to increase its productivity. The article is intended for university teachers.

Key words: independent work, pedagogical technology of time management, digital learning, productivity, functional block model.

Введение. Современная вузовская подготовка ориентирована на формирование гибкого, всесторонне развитого специалиста, который умеет ставить цели и их достигать, планировать время, расставлять приоритеты.

Развитие цифровых технологий в образовании усилило значение самостоятельной работы студентов в вузах. Учитывая увеличение объема индивидуальной работы в общей нагрузке учебного процесса, обучающимся в высшей школе важно научиться рационально и продуктивно организовывать свою учебную деятельность.

Практика реализации технологии тайм-менеджмента в образовании показала возможность ее применения для развития навыка организации самостоятельной учебной деятельности у студентов.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день в правовом поле российского образования отсутствует четкая формулировка понятия «самостоятельная работа». Контент-анализ определений термина «самостоятельная работа», показал многообразие ключевых слов, используемых авторами для толкования данного понятия. Термин «самостоятельная работа» понимается исследователями по-разному: деятельность, форма, средство, работа, метод, задания и др.

Самостоятельная работа (далее – СР) – вид учебной деятельности, выполняемый обучающимися без непосредственного контакта с преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы [2, С. 162].

Важной задачей перед современным студентом становится умение распределять учебную нагрузку в течение всего периода обучения и находить время на отдых для того, чтобы успешно завершить обучение.

Ряд таких авторов, как Мищенко С.Н., Кравченко А.Т., Карабанова О.В., выделяют одной из главных задач современного образования – научить учиться, то есть развить у студентов способности и потребности к самостоятельному творчеству, активному участию в познавательной и научной работе, усидчивость [5, С. 43].

В новой образовательной парадигме, которая предполагает самостоятельные учебные усилия, студенты и преподаватели должны искать новые способы решения учебных задач, которые позволят им быстро и эффективно достигать поставленных образовательных целей.

Технология тайм-менеджмента получила высокую оценку в области педагогики среди следующих исследователей: Реунова М.А., Низамова Ч.Э., Агранович Е.Н., Стрекалова И.И., Кузнецова Т.И., Бойко К.Ю. и др.

На основе проведенного теоретического анализа научной литературы и имеющихся исследований по данной теме мы формулируем определение педагогической технологии тайм-менеджмента (далее – ПТТМ), как процесс организации взаимодействия «обучающий-обучаемый» и «обучаемый-обучающий», направленный на формирование умения организовывать СР на основе приемов и методов тайм-менеджмента и повышение ее продуктивности.

Исследователи дают различные толкования термину «продуктивность».

В толковом словаре С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова, Т.Ф. Ефремовой, С.А. Кузнецова термин раскрывается, как «способность давать продукцию (продукты)» и находит свое применение в сельском хозяйстве и животноводстве. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона трактует производительность или продуктивность труда как соотношение между количеством затраченного труда и получаемым результатом [6].

В перечне понятий по книге А.А. Реана «Психология человека от рождения до смерти» продуктивность рассматривается как «плодотворность и результативность деятельности, отражение степени достижений в различных областях» [8].

Крис Аларкон считает, что быть продуктивным – значит справляться с главными задачами, не жертвуя при этом важными моментами в жизни [3].

В своем исследовании мы определяем продуктивность СР количеством выполненных работ в установленный преподавателем дедлайн и качеством образовательного результата в виде формируемых компетенций, устанавливаемых ФГОС ВО (3++).

На основе анализа психолого-педагогической и специальной литературы, нами разработана функционально-блочная модель организации самостоятельной работы студентов (далее – СРС) на основе ПТТМ в условиях цифрового обучения, см рисунок 1.

Под цифровым обучением следует понимать процесс организации взаимодействия «обучающий-обучаемый» и «обучаемый-обучающий», специфика которого обусловлена: системой управления обучением, обеспечивающей использование компонентов электронной информационной образовательной среды как конструктора учебного процесса; персонализированным сопровождением обучающихся в процессе обучения; возможностью построения траектории индивидуального (персонализированного) обучения; фиксацией действий участников образовательного процесса с помощью цифровых следов; открытостью и визуализацией результатов обучения [1, С. 13].

Целевой блок модели фиксирует ее цель, задачи, функции и планирование.

Отражение данной педагогической технологии в содержании профессиональной подготовки осуществляется через универсальные компетенции во ФГОС ВО (3++) всех направлений подготовки: бакалавриат, магистратура, специалитет, подготовка научно-педагогических кадров [7].

Цель блочной модели: формирование (совершенствование) компетенций в сфере организации СР на основе ПТТМ.

Для того, чтобы прийти к цели необходимо решить ряд задач:

1. Освоение системы знаний тайм-менеджмента.
2. Формирование умения организовать самостоятельную учебную деятельность на основе тайм-менеджмента.
3. Формирование / совершенствование приемов и методов управления временем с использованием цифровых инструментов.

Цель организации СРС на основе ПТТМ основывается на ее функциях:

1. Педагогически целесообразное распределение часов на контактную и внеконтактную СР в рамках учебного плана.
2. Повышение продуктивности самостоятельной работы.

Целевой блок содержит компонент «планирование» как основу тайм-менеджмента СР в условиях цифрового обучения и предполагает формирование алгоритма последовательности организации самостоятельной учебной деятельности.

Методологический блок представляет собой закономерности, принципы, подходы, формирование смыслов и критерии сформированности умения организовать самостоятельную учебную деятельность обучающимся.

В своем исследовании мы выделяем следующие закономерности организации СР на основе ПТТМ в условиях цифрового обучения:

1. Использование тайм-менеджмента как педагогической технологии, позволяющей структурировать время для выполнения СРС.
2. Изучение материала с опорой на жизненные ситуации (практические примеры из жизни).
3. Ограничение количества источников для самостоятельного изучения студентами по дисциплине.
4. Педагогически целесообразное чередование учебы и отдыха.
5. Планирование самостоятельной работы, включающей подготовку списка задач и определение первоочередных направлений работы.
6. Выбор эффективных техник и инструментов тайм-менеджмента для достижения собственных поставленных учебных целей.

Основными принципами организации СРС на основе ПТТМ являются принципы, характерные для традиционного обучения (очного): системности, последовательности, деятельности, принцип наглядности; специальные принципы цифрового обучения: принцип запросно-ориентированного обучения и принцип футуральной ориентации.

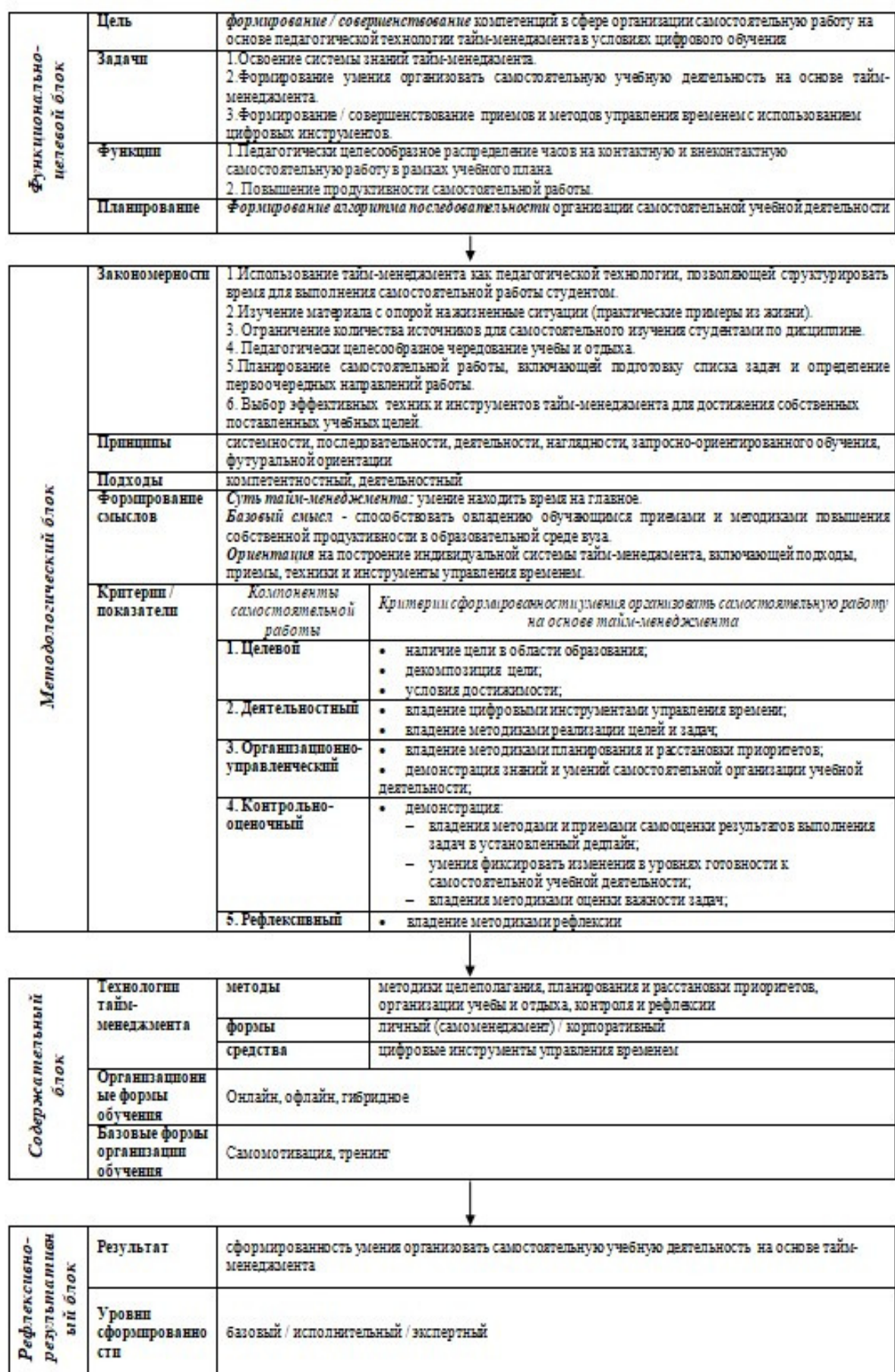


Рисунок 1. Модель организации СРС на основе педагогической технологии тайм-менеджмента в условиях цифрового обучения

По ФГОС ВО (3++) компетентностный подход к обучению признается ведущим подходом.

Компетентность возникает и проявляется только в действии. Невозможно передать, сообщить кому-то компетентность: ее нужно развивать [9, С. 42].

Таким образом, деятельностный и компетентностный подходы являются методологической основой разработанной авторами модели.

Определений тайм-менеджмента много, но суть управления временем заключается в умении находить время на главное. Базовый смысл технологии тайм-менеджмента в учебном процессе – способствовать овладению обучающимся приемами и методиками повышения собственной продуктивности в образовательной среде вуза. Ориентация на построение индивидуальной системы тайм-менеджмента, включающей подходы, приемы, техники и инструменты управления временем.

Анализ работ Л.И. Капустиной, Я.И. Мельниченко, Е.Л. Гусейновой, И.В. Георге, Н.А. Самсиковой, О.В. Зацепиной, М.А. Акоповой, А.Г. Казаковой позволил выделить структурные компоненты СР и адаптировать их для использования в условиях цифрового обучения: целевой, организационно-управленческий, деятельностный, контрольно-оценочный, рефлексивный.

Основопологающим условием эффективного оценивания является наличие продуманной системы критериев и показателей.

Диагностика умения самостоятельной организации учебной деятельности обучающимся представлена разработанными критериями по каждому компоненту СР, см. таблицу 1.

Таблица 1

Диагностика умения самостоятельной организации работы на основе педагогической технологии тайм-менеджмента

Компоненты самостоятельной работы	Критерии сформированности умения организовать самостоятельную работу на основе тайм-менеджмента
1. Целевой	• наличие цели в области образования; • декомпозиция цели; • условия достижимости;
2. Деятельностный	• владение цифровыми инструментами управления временем; • владение методиками реализации целей и задач;
3. Организационно-управленческий	• владение методиками планирования и расстановки приоритетов; • демонстрация знаний и умений самостоятельной организации учебной деятельности;
4. Контрольно-оценочный	• демонстрация; • владения методами и приемами самооценки результатов выполнения задач в установленный дедлайн; • умения фиксировать изменения в уровнях готовности к самостоятельной учебной деятельности; • владения методиками оценки важности задач;
5. Рефлексивный	• владение методиками рефлексии.

Содержательный блок представляет собой разработанный электронный учебный курс в СДО Moodle «Организация самостоятельной работы на основе тайм-менеджмента».

Технологии тайм-менеджмента в модели раскрываются через формы, методы и средства.

В своем исследовании в качестве форм мы выделяем личный тайм-менеджмент (самоменеджмент) и корпоративный.

На сегодняшний день существует огромное множество методик тайм-менеджмента, применяемых в образовании с целью организации самостоятельной учебной деятельности. Использование тайм-менеджмента направлено на преодоление или нивелирование факторов, приводящих к непродуктивному использованию времени.

В процессе исследования установлено, что изучение приемов, методов и цифровых инструментов управления временем предполагает поэтапное их освоение. Алгоритм их изучения на онлайн-курсе представлен следующими компонентами: этап СР – методики ТМ – цифровые инструменты.

1. Целеполагание (формулировка цели) – SMART (Д. Доурдэн), Проектная система постановки целей (Г. Архангельский) и др. Google-документ, Yandex-документы и др.

2. Планирование учебной деятельности, расстановка приоритетов (управление учебным и личным временем) – Канбан (Д. Андерсон), Матрица Эйзенхауэра, Mind-Map (Т. Бьюзен), ABC анализ (Л. Кыйв), Принцип ABCDE, Принцип Парето, Метод «Алпы» (Л. Зайверт), Хронокарта Гастева и др. – Any.Do, Todoist, TickTick, Google-календарь, Yandex-календарь, ЛидерТаск, Хаос-Контроль, Any.Do, Todoist, ЛидерТаск и др.

3. Организация учебы и отдыха (постоянная работа без отдыха вредит производительности) – Метод Помидора (Ф. Чирилло), ОТПАД (А. Панфилов), чек-лист и др. – 365done.ru, Evernote, Notion, Speechpad, Dictation.io, Чек-лист | Эксперт, ЯндексЗаметки, YandexWiki, Hronomer.com и др.

4. Контроль (контрольная дата для выполнения учебной задачи) – метод дедлайнов – Any.Do, Todoist, Forest, ЛидерТаск, CoccoTime и др.

5. Рефлексия (анализ собственных действий) – Метод «5 пальцев» (Л. Зайверт), Способ оценивания прошедшего дня Б. Франклина и др. – Google-документ, Yandex-документы и др.

Организационные формы обучения: онлайн, офлайн и гибридное. Базовыми формами обучения на курсе стали: самомотивация и тренинг.

При формировании контента онлайн-курса мы исходили от задач СРС. Необходимо отметить, что исследователи по-разному классифицируют задачи самостоятельной учебной деятельности. В своей модели мы опирались на типологию, предложенную Л.Н. Липатовой, как наиболее комфортную и адаптировали ее применение в условиях цифрового обучения [4, С. 2]. В таблице 2 представлены элементы контента онлайн-курса в зависимости от поставленных задач.

Контент онлайн-курса «Организация самостоятельной работы на основе тайм-менеджмента»

Задачи самостоятельной работы	Перечень элементов контента электронного учебного курса
Усвоение нового знания	1. Задание. Изучите видеолекцию «Тайм-менеджмент студента» (цель – освоение теоретического материала). Для этого: - внимательно просмотрите содержание, зафиксируйте ключевые позиции, на ваш взгляд; - ответьте на тестовые вопросы после лекции. 2. Задание. Изучите интерактивную лекцию «Тайм-менеджмент: понятие, направления, основные правила и принципы». Для этого: - внимательно прочитайте содержание; - изучите на встроенные видеоролики для усвоения материала; - представьте содержание в формате ментальной карты / виртуальных карточек; - ответьте на тестовые вопросы после каждой дискреты для самопроверки изученного материала.
Формирование практических умений	1. Задание. Составьте список задач. Для этого: - сформулируйте свою краткосрочную цель в сфере образования; - выпишите все задачи списком. Формат представления списка на ваш выбор. Например, фото списка дел в бумажном ежедневнике / ментальная карта / скриншот электронного планировщика / ссылка на Яндекс-календарь / Google-календарь и т.д. Отправьте выполненное задание.
Применение полученных знаний	1. Задание. Решите кейс «Один день из жизни студента». Для этого: - внимательно прочитайте ситуацию, описанную в кейсе; - сформулируйте ключевые ошибки Матвея в управлении временем; - дайте рекомендации по планированию времени в его случае. 2. Задание. Сформируйте индивидуальную систему правил и принципов тайм-менеджмента «Как заставить себя серьезно взяться за учебу». Для этого: - изучите контент модуля 1; - включите в личную систему не менее 10 способов/советов тайм-менеджмента по самоорганизации; - ответ представьте в формате на ваш выбор.

Рефлексивно-результативный блок разработанной модели направлен на выявление уровня развития у студентов умений самостоятельной организации учебной деятельности посредством ПТТМ.

Для осуществления контроля и оценки, в процессе исследования, нами были определены три уровня развития умений самостоятельной организации учебной деятельности студентов: базовый, исполнительный, экспертный. Каждый из этих уровней раскрывает целевую установку, его теоретические и практические знания тайм-менеджмента, понимание оптимального использования своих возможностей и рационального планирования времени, самооценки собственной учебной деятельности.

Рефлексивно-результативный блок фиксирует результат обучения – сформированность умения организовать СР на основе ПТТМ.

Выводы. ПТТМ является современной моделью организации СР в вузе, включающей проектирование, организацию и реализацию учебного процесса и самостоятельной познавательной деятельности студента; функционирует в вузе в качестве организации жизни студента нацеленной на наиболее рациональное планирование процесса обучения, самопознание, самосовершенствование и профессиональное становление на основе взаимодействия педагога и студента.

Таким образом, разработанная модель самостоятельной организации СР студентом на основе ПТТМ представляет собой последовательную взаимосвязанную систему учебного процесса вуза, которая может быть основанием для дальнейших разработок в области организации самостоятельной учебной деятельности студентов; применения инновационных технологий; при совершенствовании умений самостоятельной организации учебной деятельности студентов.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М.Е. Вайндорф-Сысоева; ФГБОУ ВО МПГУ. – ГОСТ Р 7.0.100-2018 113 Москва, 2019. – 26 с. – Место защиты: ФГБОУ ВО «МПГУ». – Текст электронный. – <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01008586730?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения 16.12.2023)
2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Диона», 2020. – 244 с.
3. Долбичкина, Е. Какова истинная ценность продуктивности : [статья сайта] / Е. Долбичкина. – Текст: электронный // Лайфхакер: [официальный сайт]. – Обновлено 29.10.2018. – URL: <https://lifehacker.ru/vysokaya-protivnost-cena/> (дата обращения: 16.12.2023). Доступ с сайта Лайфхакер.
4. Липатова, Л.Н. Самостоятельная работа студентов: цель, задачи, принципы и формы / Л.Н. Липатова // Мир науки и образования. – 2015. – №2. – С. 1-8
5. Мищенко, С.Н. Тайм-менеджмент: пути повышения эффективности работы и обучения / С.Н. Мищенко, А.Т. Кравченко, О.В. Карабанова. – Текст: электронный // Вестник МПГУ. – 2022. – № 1 (31). – С. 41 – 48. – (Экономика). – Электронная версия. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48488001_56574838.pdf (дата обращения: 16.12.2023). – Доступ с сайта eLibrary.
6. Портал словарей онлайн: официальный сайт. – Текст: электронный. – URL: <https://slovaronline.com/> (дата обращения: 16.12.2023)

7. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: официальный сайт. – Текст: электронный / деятельность портала координируется НИТУ «МИСиС». – URL: <https://fgosvo.ru/> (дата обращения: 16.12.2023)

8. Словарь по книге «Психология человека от рождения до смерти»: [словарь] / [гл. ред. А.А. Реан]. – Текст: электронный. – URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/793/word/produktivnost> (дата обращения: 16.12.2023)

9. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки. – DOI:10.17323/978-5-7598-2177-9. – Текст электронный // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – URL: <https://ioe.hse.ru/keycomp> (дата обращения 16.12.2023)

Педагогика

УДК 373.1

аспирант Гладких Владислав Игоревич

Аккредитованное образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский финансово-юридический университет МФЮА» (г. Москва)

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы организации проектной деятельности обучающихся в общеобразовательной организации, представлена проектная деятельность, ее принципы, признаки и содержание. Метод проектов является одной из актуальных и продуктивных педагогических технологий. Для успешности реализации задач, стоящих перед системой образования, становится востребованным метод проектов. Это активный метод обучения, стимулирующий интеллектуальную активность, формирующий умение работать в команде, способствующий развитию навыка самостоятельной постановки и решения проблемы, повышающий степень заинтересованности учащихся в результатах своей деятельности. Важнейшей педагогической задачей является формирование у школьников умений ориентироваться в расширяющемся цифровом пространстве, добывать и применять знания, пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач, обучение школьников умению планировать свои действия, тщательно взвешивать принимаемые решения, сотрудничать со сверстниками и старшими.

Ключевые слова: проектная деятельность, общеобразовательная организация, проект, проектная культура, метод проектов, проектность, содержание проектной деятельности, педагог, учащийся.

Annotation. The article discusses the current problems of organizing the project activities of students in a general education organization, presents the project activity, its principles, features and structure. The project method is one of the most relevant and productive pedagogical technologies. For the successful implementation of the tasks facing the education system, the project method is becoming in demand. This is an active learning method that stimulates intellectual activity, forms the ability to work in a team, promotes the development of the skill of independent problem-solving and increases the degree of interest of students in the results of their activities. The most important pedagogical task is to develop students' skills to navigate the expanding digital space, to extract and apply knowledge, to use acquired knowledge to solve cognitive and practical problems, to teach students the ability to plan their actions, carefully weigh decisions, cooperate with peers and elders.

Key words: project activity, educational organization, project, project culture, project method, design, content of project activity, teacher, student.

Введение. Одним из сущностных свойств современной культуры развитых государств является проектность [9]. Культурные и учебные институты проектирования способствуют ускорению общественного развития [6], что невозможно без соответствующей позиции в системе образования: проектирование определяет новый, современный, инновационный облик любого образовательного учреждения, изменяет тип мышления участников проекта, приближая его к потребностям XXI века и оказывая существенное влияние на конкурентоспособность самого проектанта на рынке труда [10, С. 106].

Современная российская образовательная практика, декларируя и постулируя идеи культурно-исторической парадигмы, ориентирована в большей степени на рассмотрение идей, явлений и проблем в рамках современного их состояния. Например, проектная деятельность в школьном образовании представлена в процессуальном отношении, т. е. ограничивается рамками и этапами проектной деятельности (проблематизация, исследование, выбор идеи, целеполагание, организация деятельности, практическая реализация идеи, защита проекта, рефлексия), но не представлена перед учащимися в своём генезисе, развитии: от научного исследования, к проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Важной задачей современного образования в России является трансляция культурно-исторической динамики в развитии явлений, объектов и, в частности, такой формы организации учебной деятельности как проектная деятельность учащихся и такого типа организационной культуры как проектная (проектно-технологическая) культура.

По этой причине в педагогической среде продолжается активный поиск, касающийся темы педагогических условий формирования и развития проектной культуры личности и проектной деятельности в образовательном процессе.

В то же время педагоги общеобразовательной школы отмечают следующие затруднения в организации проектной деятельности учащихся:

- неподготовленность учащихся к проектной деятельности, что имеет следствием принуждение школьников к выполнению проекта и перекладывание части ответственности на педагога в стремлении ускорить и упростить процесс учебной проектной деятельности;
- упущение многих возможностей продуктивного использования в образовательном процессе конкретных методик поэтапного развития проектной культуры учащихся (предпроектной подготовки), являющейся основанием будущей проектной деятельности;
- отсутствие оценочных методик, позволяющих дать оценку эффективности формирования элементов проектной культуры и проектной деятельности учащихся.

Перечисленные затруднения ведут к разочарованию в методе проектов многих педагогов и к принятию ими решения об отказе от организации проектной деятельности в школе, способствуют общему снижению популярности идей проектного образования.

В свете концепции развития непрерывного образования тема формирования проектной культуры учащихся приобретает особую актуальность: педагоги высшей школы и средних специальных учебных заведений отмечают

неготовность студентов младших курсов – выпускников общеобразовательной школы, к курсовому и дипломному проектированию.

Для организации работы по проектной деятельности в общеобразовательной организации на конкретно-научном уровне в качестве методологических основ нами используются положения следующих концепций и теорий:

- методология педагогики как раздел общей педагогики. Подходы: парадигмально-педагогический; культурологический; исторический (культурно-исторический) в сочетании с логическим; системный; синергетический; диверсификационный. Методы (преимущественно): индукции, дедукции, анализа, синтеза и т. д. Принципы: культурно ориентированные принципы (принцип картины мира, принцип целостности содержания образования, принцип систематичности, принцип смыслового отношения к миру, принцип ориентировочной функции знаний, принцип опоры на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип);
- культурно-историческая психология (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М. Коул);
- исторический подход к изучению и развитию высших форм запоминания (А.Н. Леонтьев);
- принципы системной инженерии, методология системного подхода, теория развития системного мышления (А.А. Богданов, Г.С. Альтшуллер, Г.П. Щедровицкий и др.);
- системно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов);
- принципы культуросообразности и культуроориентированного образования (А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др.);
- философия образования Дж. Дьюи, базирующаяся на принципах прагматизма;
- теория воспитания в коллективе А.С. Макаренко;
- теория развивающего обучения и содержательного обобщения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);
- теоретические основы проектной культуры, философия проектности и методология проектирования (О.И. Генисаретский, П.И. Балабанов, Л.А. Филимонюк, В.Н. Давыдов, В.Д. Васильева, Т.Л. Стенина, Г.М. Гаджиев, Н.В. Матяш и др.);
- теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.);
- принципы деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев и др.);
- акмеологический подход к содержанию образования;
- личностно ориентированный подход;
- компетентностный подход;
- концепция культурно-исторического типа школы (В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов).

Единицей проектной деятельности является проектирование как мыслительный процесс (операция) генерации проектной идеи, т. е. проектное замышление – формирование проектного замысла (выдвижение проектной идеи), в отличие от понимания проектирования как целеполагания А.М. Новиковым, О.Б. Даутовой [4; 7].

Центральным понятием любого проектирования является проект. На философском уровне проект рассматривается как итог духовнопреобразовательной деятельности, на деятельностном – как цель и результат проектирования. Постановка проблемного вопроса была связана с личными интересами обучающихся, и решение поставленной проблемы предполагалось либо самостоятельно, либо в процессе работы в группе [3].

При этом под проектной деятельностью мы понимаем всю совокупность этапов её осуществления: проблематизация, целеполагание, предпроектное исследование, выдвижение собственной проектной идеи (замысла), организация деятельности, этап реализации, представление и защита результатов проектной деятельности.

Рефлексия достаточно условно выделяется нами в отдельный, конечный, этап проектной деятельности, но мы считаем, что она имеет «сквозной» характер, т.е. актуальна на всех этапах проектной деятельности, например: на этапе проблематизации – преобладает ситуативная рефлексия, на этапе целеполагания – проспективная рефлексия, на этапе предпроектного исследования – ретроспективная рефлексия, и т.д.

Проектная деятельность – это «способ достижения цели через детальную разработку проблемы в условиях ограниченности по срокам и ресурсам, которая должна завершиться вполне определенным практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [8, С. 4].

В обновленном ФГОС в 2021 году появляется новое определение: «проектная деятельность» дополнено «учебно-исследовательская и проектная деятельность».

Проектная деятельность (опыт научно-творческой деятельности – в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях) содержание:

- проективная форма культуротворческой деятельности: преимущественно опыт проектной деятельности (акцентуация учебной проектной деятельности; проектирование) и проектирования;
- преимущественный вид рефлексии: проспективная рефлексия;
- целеполагание: проектно-программное целеполагание;
- инструмент организации деятельности (самоорганизации): программирование, проектирование, управление проектами;
- историческая форма человеческого мышления: индуктивное → проектное (продуктивное);
- актуальная картина мира субъекта: проектная картина мира; эвристические способности: умение предлагать замысел проекта, принимать эффективные решения в проблемных ситуациях и т. п. (методы генерации идей/эвристические методы проектирования); способность усмотрения пространства проектных возможностей (множественность вариантов изменения прототипа); проектное сознание, проектное воображение, творчество и креативность; изобретательское мышление, ресурсное мышление; предпринимательские способности; способности и опыт проектной деятельности (реализация когнитивных элементов на практике): проектирование игровой, учебно-познавательной, трудовой (созидательной и творческо-преобразовательной) деятельности; умение работать в группе и коммуникативные УУД: проектирование стратегий общения и коммуникации [1]; умения распределять функционал между участниками проектной команды, навыки самооценки и взаимооценки достижений (успехов и неудач) в сфере создания (и реализации) проекта, навыки со-творчества в части совместного (коллективно-эвристического) продуцирования оригинальных, нестандартных идей, поиска путей решения проблем, дисциплинированность, ответственность, самомотивирование на достижение цели деятельности [5, С. 54]; культура устной и письменной речи; проектная компетентность: навыки тайм-менеджмента (постановка целей; расстановка приоритетов и фокусировка; осознанность; самомотивация; умение принимать решения; планирование; умение делегировать; умение применять копинг-стратегии; ведение записей; организованность; терпение и др.); алгоритм проектирования, проектной деятельности; темпоральное проектирование, планирование, прогнозирование, программирование; моделирование, схематизация, макетирование; инновационная готовность и др.; личностные образовательные результаты и качества: смелость ума и духа [2]; открытость: гибкость, вариативность [2, С. 14]; проактивность; инициативность; организационные умения, организаторские способности, волевая саморегуляция; общая эрудиция; субъектность, самостоятельность и т.д.;

– ценностная рациональность: способность ценностного усмотрения; духовная прозорливость; этичность, моральность учебно-познавательной и проектной деятельности учащегося и др.;

– организация запоминания, творческой памяти, внимания, внимательности: программно-проектный Введение в образовательный процесс основной школы технологии развития проектной культуры учащихся в контексте культурно-исторической образовательной парадигмы позволяет решить ряд проблем в отношении учащегося как субъекта учебного процесса:

- активизации субъектной позиции учащихся и формирования эмоционально-ценностного отношения к обучению;
- стимулирования мотивации обучения и самостоятельности в учебно-познавательной деятельности;
- развития креативности, аналитичности, критичности, творчества;
- применения знаний в практической деятельности;
- формирования исследовательских, проектных, рефлексивных, коммуникативных компетенций и др.

Проблемность предполагает постановку и решение задачи, которая не имеет очевидного решения, нельзя дать на нее ответ, открыв учебник. Поэтому возникает ситуация для сбора и анализа информации, которая, при ее логическом структурировании, дает нам определенные выводы. Так как один и тот же вопрос можно рассматривать с разных точек зрения, то и результаты могут быть разными.

Контекстность проектов: проект осуществляется в конкретной среде, поэтому разработка проектов должна быть приближена к реальной жизнедеятельности обучающихся.

Выводы. Главный результат образования сегодня – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. «За проектами будущее» – девиз, под которым развивается современное общество. Действительно, проектная деятельность и проектный подход в управлении сегодня становятся все более и более востребованными в России. В настоящее время многие специалисты сходятся во мнении, что проектная деятельность станет ведущей во всех сферах общественной жизни.

Создание условий для организации и реализации проектной деятельности неотложная и актуальная задача современной образовательной системы, потому как именно проектная деятельность позволяет учащимся не только формировать предметные и метапредметные умения и навыки, но и эффективно применять их на практике.

Литература:

1. Валеева, Л.А. Становление и реализация дидактической системы Джона Дьюи: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Валеева Лилия Агзамовна. – Казань, 2008. – 24 с.
2. Васильева, В.Д. Диагностика формирования проектной культуры будущих специалистов-инженеров / В.Д. Васильева // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4-1(29). – С. 12-14
3. Гвильдис, Т.Ю. Проектные технологии в обучении педагогических кадров / Т.Ю. Гвильдис // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов: Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции, Москва, 27 декабря 2022 года. – Москва: Печатный цех, 2022. – С. 82-85
4. Даутова, О.Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС / О.Б. Даутова. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Издательско-полиграфический центр «КАРО», 2016. – 184 с.
5. Денисова, О.В. Профессиональное саморазвитие будущего техника в проектом обучении в малой группе: дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Денисова Ольга Викторовна. – Оренбург, 2016. – 22 с.
6. Кулаева, О.А. Организация проектной деятельности учащихся по предмету «английский язык» в общеобразовательной организации / О.А. Кулаева, Л.С. Бондарь // Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12, № 2. – С. 277-280
7. Новиков, А. М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва: СИНТЕГ, 2007. – 663 с.
8. Основы проектной деятельности: учеб. пособие / С.Г. Редько [и др.]. – Санкт-Петербург, 2018. – 85 с.
9. Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества: автореферат дис. ... докт. искусствоведения: 17.00.06 / Сидоренко Владимир Филиппович. – Москва, 1990. – 32 с.
10. Филимонюк, Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки: диссертация ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Филимонюк Людмила Андреевна. – Ставрополь, 2008. – 425 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики, естественнонаучных дисциплин и методик преподавания факультета математики и естественнонаучного образования педагогического института Гладких Юлия Петровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);
кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной информатики и информационных технологий Кузьмичева Татьяна Георгиевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);
студент Жимонова Ирина Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДИКИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ И УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности методики проблемного обучения. Даны краткие исторические сведения. Приведено одно из основных определений проблемного обучения. Указаны цели проблемного обучения, выделены его три основные формы. Отмечены условия, при которых осуществима методика проблемного обучения. Также рассматриваются преимущества и недостатки проблемного обучения. Подробно описаны особенности проблемной ситуации, представлена её классификация. Рассмотрена структура урока, на котором используется методика проблемного обучения. Приведены результаты исследования влияния методики проблемного обучения на мотивацию к обучению и успеваемость обучающихся. По результатам исследования сделаны выводы.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, познавательная деятельность, структура урока, школа.

Annotation. The article discusses the features of the methodology of problem-based learning. Brief historical information is given. One of the main definitions of problem-based learning is given. The objectives of problem-based learning are indicated, and its three main forms are highlighted. The conditions under which the methodology of problem-based learning is feasible are noted. The advantages and disadvantages of problem-based learning are also considered. The features of the problem situation are described in detail, and its classification is presented. The structure of the lesson, which uses the methodology of problem-based learning, is considered. The results of the study of the influence of the problem-based learning methodology on the motivation for learning and academic performance of students are presented. Based on the results of the study, conclusions were drawn.

Key words: problem-based learning, problem situation, cognitive activity, lesson structure, school.

Введение. Современные требования к процессу обучения содержат в себе условие о направленности образовательного процесса на развитие личностных качеств обучающихся. Для этого педагогам необходимо постоянно использовать разнообразные методики, которые способствуют развитию важных качеств личности.

Самой доступной и эффективной среди педагогов считается методика проблемного обучения. Началом данной методики можно считать исследовательский метод или «инструментальная педагогика», которую ввёл Джон Дьюи. Также данный метод назывался «обучение путём делания». Предполагалось, что обучающийся приобретёт знания в ходе самостоятельного «изготовления макетов и схем, производства опытов и проч.» [1].

Исходя из дальнейшего опыта изучения, проблемное обучение приобрело современные формулировки. Так, Д.В. Вилькеев определяет, что проблемное обучение имеет «такой характер обучения, когда ему придают некоторые черты научного познания» [1]. М.И. Махмутов приводит следующее определение «Проблемное обучение – тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учётом целеполагания и принципа; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [2, С. 40].

Изложение основного материала статьи. Основные цели проблемного обучения:

- ✓ развить у учащихся навыки критического мышления;
- ✓ научить детей анализировать и оценивать предлагаемые суждения и формировать собственную позицию;
- ✓ развивать творческие способности и воображение учащихся, а также их умение видеть нестандартные решения;
- ✓ создать условия для работы в команде, координирования своих действий и сотрудничества с другими участниками процесса решения;
- ✓ мотивировать учащихся к непрерывному обучению и саморазвитию, помочь им осознать значимость полученных навыков и умений для деятельности, выбранной в дальнейшем.

Выделяют три формы проблемного обучения:

- 1) Проблемное изложение (при этой форме педагог сам формулирует основной вопрос и решает его, демонстрируя учащимся логику и методы решения, например, лекция);
- 2) Частично-поисковый метод (обучающиеся участвуют в решении ситуации, но учитель направляет их и помогает им делать выводы, например, проведение эксперимента на лабораторной работе);
- 3) Исследовательский метод (учащиеся самостоятельно решают проблему, используя имеющиеся у них знания и навыки. Учитель только помогает им в организации работы и консультирует по сложным вопросам, например, теоретическая игра) [4].

Основное преимущество данной методики заключается в вовлечении ребёнка в мыслительный процесс, приводящий к решению проблемы. Это помогает обучающемуся обрести прочные знания путём самостоятельного размышления и изучения и развивает полезный навык – ориентироваться в любых проблемных условиях и находить оттуда выход. Кроме того, проблемное обучение способствует развитию эмоциональной и мотивационной сферы учащихся, так как нахождение решения проблем требует от них проявления инициативы, настойчивости и уверенности в своих силах.

Методика проблемного обучения осуществима с учётом определённых условий:

- выбор актуальных проблем и эффективных способов их решения;
- связь предлагаемых проблем с повседневной жизнью;
- учёт особенностей предлагаемых проблем в различных видах учебной деятельности;
- умение преподавателя организовать проблемное обучение;
- способность преподавателя мотивировать обучающихся на познавательную деятельность [3, С. 38].

Разумеется, метод проблемного обучения бывает недостаточно эффективным. Иногда педагогу бывает сложно определить, какую именно проблему необходимо дать обучающимся на рассмотрение. Также разработка эффективных проблемных заданий может занять много времени у учителей и вызвать трудности при оценке знаний и навыков конкретного ученика.

Основой методики проблемного обучения является введение проблемы ситуации, в которой учащемуся предлагается решить определённую проблему или задачу, используя имеющиеся у него умения и навыки. Всего выделяется девять форм:

- 1) Ситуация выбора (ученикам предлагается несколько вариантов дальнейшего развития обстоятельств, и они должны выбрать наиболее подходящий);
- 2) Ситуация неопределённости (обучающимся предоставляется неполная информация о проблеме, и они должны самостоятельно найти недостающие данные);
- 3) Ситуация противоречия (дети получают факты, которые противоречат друг другу, и они должны разобраться в причинах этого противоречия);
- 4) Ситуация несоответствия (учащиеся знакомятся с данными, которые не соответствуют их ожиданиям или представлениям о проблеме, и они должны объяснить причины этого несоответствия);
- 5) Ситуация неожиданности (обучающимся предлагается информация, которая вызывает у них удивление или недоумение, и они должны найти объяснение этой информации);
- 6) Ситуация предположения (ученики должны выдвинуть гипотезу о возможных причинах проблемы, а затем проверить эту гипотезу на практике);
- 7) Ситуация прогнозирования (детям предлагается предсказать возможные последствия определённого события или действия, и затем сравнить свои прогнозы с реальными результатами);
- 8) Ситуация оценки (обучающимся предстоит оценить правильность или неправильность действий других людей или организаций, и объяснить свою оценку);
- 9) Ситуация исследования (дети проводят исследование определённой проблемы или явления, используя определённый набор источников информации).

Чтобы определить, удалось ли создать проблемную ситуацию, необходимо пронаблюдать эмоциональную реакцию детей. Если задача, которую они встретили, вызвала у них удивление и любопытство – это означает, что действие выполнено успешно. Любопытство стимулирует детей задавать вопросы и искать возможные ответы, а значит, заставляет их мышление работать. Чаще всего проблемная ситуация вызывает диалог, в ходе которого дети ищут её решение. Поэтому, чтобы прийти к ответам на все вопросы, необходимо поддерживать диалог и познавательную активность. Например, можно задавать вопросы, которые будут стимулировать мыслительную деятельность (на которые ученик должен давать развёрнутый ответ, а не просто ответить «да» или «нет») или помочь детям выдвигать предположения о возможных причинах проблемы.

Рассмотрим структуру урока, на котором используется метод проблемного обучения. Стоит отметить, что повторение изученного материала должно идти совместно с изучением нового, чтобы уже полученные постоянно и закреплялись.

Мотивация учебной деятельности.

На данном этапе происходит формулировка проблемной ситуации, которую необходимо будет решить. Поясняется актуальность вводной ситуации, могут указываться задачи, на которые стоит обратить внимание при самостоятельном изучении материала для поиска ответа, выдвигается гипотеза. Учащиеся активно включаются в работу: их эмоциональный настрой и готовность к деятельности возрастает. Это всё происходит под контролем учителя.

Актуализация знаний и умений.

На этапе актуализации задача обучаемого – активизировать свою память: структурировать все знания, которые могут ему пригодиться для поиска решения проблемной ситуации. Задача учителя – помочь ученику: если какой-то материал недостаточно хорошо был усвоен, то учителю стоит его напомнить: дать решить задач, упражнение или тестирование для восполнения приобретённых ранее знаний.

Усвоение новых знаний и умений.

Получение новых сведений на данном этапе происходит за счёт познавательной деятельности обучающегося. Ребёнок ищет материал, анализирует её и собирает данные, сопоставляя их с «возможным решением» проблемы. Учитель может предложить обучающимся различные источники для нахождения необходимого материала: литературу, презентации, экспериментальные установки и проч. Здесь также ученикам следует сформировать гипотезу (если она не была сформирована в предыдущем пункте).

Проверка понимания и закрепление знаний.

В этой части занятия ученики проверяют свои гипотезы, обосновывают решение проблемы, используя полученную информацию. Происходит выбор наилучшего решения, подкрепляемый комментариями учителя. Те решения, которые оказались недостаточно верными анализируют и дополняют необходимыми фактами.

Рефлексия учебной деятельности.

Ученики оценивают свою работу, делятся мнениями. Учитель комментирует работу учеников, даёт необходимые рекомендации.

Данная структура урока называется внешней. Внутреннее строение урока содержит непосредственно введение проблемы, разбор гипотез, формулировку предполагаемых ответов и их обоснованность.

Большинство современных школ активно используют методику проблемного обучения на своих уроках. Они отмечают, что при использовании проблемного обучения у детей повышается мотивация к изучению предмета: они активно интересуются предлагаемой им темой и высказывают предполагаемые решения. За счёт этого у них повышается успеваемость. Также один из плюсов использования метода проблемного обучения – развитие у детей креативного мышления: в процессе поиска решения проблемной ситуации ученики стараются не использовать «банальные» решения – они пытаются найти более упрощённые способы.

Для исследования влияния методики проблемного обучения на мотивацию к обучению и успеваемость обучающихся нами была составлена анкета для учителей, содержащая следующие вопросы:

- а) Как Вы считаете, повышает ли метод проблемного обучения мотивацию учеников к обучению? Обоснуйте свой ответ. (Предлагаемые ответы: Да/Нет + обоснование, сформулированное учителем);
- б) Как Вы считаете, влияет ли проблемное обучение на развитие критического мышления у учеников? Обоснуйте свой ответ. (Предлагаемые ответы: Да/Нет + обоснование, сформулированное учителем);
- в) Помогает ли проблемное обучение ученикам лучше усваивать материал? Обоснуйте свой ответ. (Предлагаемые ответы: Да/Нет + обоснование, сформулированное учителем);
- г) По Вашему наблюдению, повышает ли решение нестандартных ситуаций уверенность учеников в своих силах? Обоснуйте своё мнение. (Предлагаемые ответы: Да/Нет + обоснование, сформулированное учителем);
- д) Считаете ли Вы, что творческие способности детей при использовании проблемного подхода находятся в развитии? (Предлагаемые ответы: Да/Нет);
- е) Помогает ли Вам данная методика лучше оценить способности Ваших учеников? Обоснуйте свой ответ. (Предлагаемые ответы: Да/Нет + обоснование, сформулированное учителем).

Исследование проводилось на базе МОУ «Дубовская СОШ с углублённым изучением отдельных предметов». Общее количество испытуемых учителей – 30 человек.

Выводы. После проведения исследования нами были получены следующие результаты: 80% испытуемых считают, что метод проблемного обучения повышает мотивацию к обучению и помогает ученикам лучше усваивать материал (в качестве обоснования были даны следующие ответы: «вижу, как мои ученики стараются думать и анализировать, благодаря этому они запоминают материал надолго», «дети заранее интересуются, какую тему мы будем рассматривать далее», «после уроков дети всегда благодарят меня и говорят, что узнали очень много нового», «оценки на контрольных и самостоятельных работах стали намного лучше, ответы детей стали более уверенными – я вижу, как они горят желанием заниматься», «дети часто просят дать им дополнительные задания (какую-либо проблемную ситуацию), чтобы они могли поразмыслить над ней дома»); 75% учителей ответили, что проблемное обучение действительно влияет на развитие критического мышления у обучающихся (в качестве обоснования были приведены следующие ответы: «дети стараются придумать новое решение: часто, при обсуждении, они спрашивают меня: «а такой способ возможен?», «а такой?», «а его уже находили?», «каждая предлагаемая ситуация подвергается тщательному анализу, дети стараются разобраться максимально подробно, и каждое их решение является хорошо обоснованным и подкреплённым какими-либо фактами, изученными ими самостоятельно с помощью литературы или познавательных видео»); 90% испытуемых уверены, что используемая методика помогает ученикам почувствовать уверенность в себе (были даны следующие обоснования: «при решении поставленных вопросов самые застенчивые ученики активно выражают свою точку зрения», «никто не боится ошибок – все ответы разбираем подробно, и все очень радуются дополнениям», «ребята не боятся формулировать свои ответы», «после каждой сформулированной мысли ребёнок получает одобрение от своих одноклассников и от меня – я вижу, как они улыбаются, и в дальнейшем отвечают ещё активнее»); 80% педагогов ответили, что введение проблемы при

изучении материала помогает проявлению творчества в способностях ребёнка; 75% испытуемых ответили, что использование проблемного обучения помогает им лучше оценить умения учеников (были получены следующие обоснования: «ученица стала лучше формулировать ответы», «я вижу, что мой ученик, который раньше не мог сразу определить, является ли материал, который он нашёл, действительно важным, теперь определяет это с лёгкостью, даже на уроках, на которых проблемное обучение я не использую», «мои ученики стали более старательными», «теперь я могу давать задания другого, более сложного, типа некоторым из моих обучающихся», «решение ситуационных задач помогает развивать моим детям ответственность, добропорядочность, коммуникацию – всё это даёт им возможность уверенно получать новые знания, не бояться ошибок»).

Интерпретация полученных результатов исследования показывает, что решение нестандартных задач, введение на уроках проблемы способствует развитию положительных качеств личности, влияет на мотивацию к обучению, успешному усвоению новых знаний и уверенность в своих возможностях.

Проблемное обучение вносит свой вклад в активность детей и развитие у них полезных навыков. Основные условия успешного применения данной методики включают создание проблемы, использование форм и средств, направленных на развитие способностей детей, поддержку самостоятельности и ответственности. Обучение с помощью введения проблемы позволяет не просто усвоить много полезного материала, но и научиться применять его на практике, развивая свою личность, умения и навыки.

Литература:

1. Емельянова, И.А. Методика проблемного обучения – эффективный способ развития интеллекта обучающихся / И.А. Емельянова // ООО «Инфоурок» [сайт]. – 2018. – URL: <https://infourok.ru/metodika-problemnogo-obucheniya-effektivniy-sposob-razvitiya-intellekta-obuchayuschihsya-3308454.html> (дата обращения: 29.11.2023)
2. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 364 с.
3. Никитина, Н.Л. Проблемное обучение как одна из эффективных педагогических технологий / Н.Л. Никитина // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее, 2016. – №5. – С. 36-41
4. Сущность проблемного обучения (1) // Учебные материалы [сайт]. – 2011. – URL: https://works.doklad.ru/view/Feg9sa_vamw.html (дата обращения: 30.11.2023)

Педагогика

УДК 371.3

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Гордеева Екатерина Николаевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. Актуальность исследования жизнестойкости обусловлена наличием противоречий между недостаточным уровнем их психологической готовности к предстоящей профессиональной деятельности и все возрастающими требованиями к выпускникам ведомственных вузов. В статье представлены результаты исследования показателей жизнестойкости и мотиваторов будущих сотрудников органов внутренних дел. Анализ полученных данных показал, что критерии жизнестойкости у курсантов неодинаковы, большая часть опрошенных соответствует среднему уровню (78,4%) как в целом, так и по категориям. Одновременно выделены малочисленные группы с высоким (10,8%) и низким (10,8%) развитием жизнестойкости и ее критериев. Изучение мотиваторов показало, что большая часть курсантов (62,2%) обладает высоким уровнем мотивации, ориентирована на достижение успеха (64,9%), обладает стремлением к карьерному росту (56,8%), мотивирована на признание в профессиональном сообществе (59,5%). Несмотря на то, что опрошенные курсанты высоко мотивированы к профессиональной деятельности и обладают высокими потребностями в достижении профессиональных успехов и в построении успешной карьеры, часть опрошенных психологически недостаточно готовы к успешной адаптации в профессионально-служебном сообществе. Не для всех из принявших в исследовании курсантов вовлеченность в полицейскую деятельность обладает значимым смыслом. Все это создает риски неудовлетворенностью профессионально-служебной деятельностью и дальнейшего увольнения из органов внутренних дел. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил определить инновационные педагогические пути развития жизнестойкости на основе проектирования образования сотрудников органов внутренних дел с применением ситуационно-средового подхода и тренинговых технологий.

Ключевые слова: жизнестойкость, сотрудники органов внутренних дел, мотиваторы, педагогические средства, тренинг жизнестойкости.

Annotation. The relevance of the study of resilience is due to the presence of contradictions between the insufficient level of their psychological readiness for the upcoming professional activity and the ever-increasing requirements for graduates of departmental universities. The article presents the results of a study of indicators of resilience and motivators of future employees of internal affairs bodies. Analysis of the data obtained showed that the criteria for resilience among cadets are not the same, most of the respondents correspond to the average level (78.4%) both in general and by category. At the same time, small groups with high (10.8%) and low (10.8%) development of resilience and its criteria were identified. The study of motivators showed that the majority of cadets (62.2%) have a high level of motivation, (64.9%) are focused on achieving success, (56.8%) strive for career growth, (59.5%) are motivated by recognition in the professional community. Despite the fact that the surveyed cadets are highly motivated for professional activities and have high needs to achieve professional success and build a successful career, some of the respondents are not psychologically prepared enough for successful adaptation in the professional community. Not all of the cadets in the study found involvement in policing meaningful. All this creates risks of dissatisfaction with professional activities and further dismissal from internal affairs bodies. The analysis of psychological and pedagogical literature made it possible to identify innovative pedagogical ways to develop resilience based on designing the education of employees of internal affairs bodies using a situational-environmental approach and training technologies.

Key words: hardiness, employees of internal affairs bodies, motivators, pedagogical means, hardiness training.

Введение. Профессиональной среде, в которой несут службу сотрудники органов внутренних дел (далее ОВД), присущи интенсивность и напряженность деятельности при выполнении служебных обязанностей, многозадачность и повышенная стрессогенность, регламентированность служебных отношений, соблюдение требований субординации и

строгой дисциплины, возникновение ситуаций риска, требующих преодоления. Последствиями воздействия таких средовых факторов становится не только возросшее количество стрессовых ситуаций, в которых оказывается сотрудник, но увеличившееся число полицейских, уволившихся из органов внутренних дел на первом году службы, а также все возрастающее количество суицидальных происшествий в органах внутренних дел [9]. Актуальность исследования жизнестойкости будущих сотрудников ОВД обусловлена наличием противоречий между снижением уровня морально-психологической подготовки курсантов [6], мотивации к правоохранительной деятельности, недостаточным уровнем их психологической готовности к предстоящей профессиональной деятельности [12] и все возрастающими требованиями к выпускникам ведомственных вузов [7].

Изложение основного материала статьи. Одним из личностных свойств, позволяющих успешно преодолевать трудные ситуации, является жизнестойкость, определяемая в научной литературе как «прочность, жизненность, твердость характера, упорство в достижении цели» [8, С. 32]. Проблема успешного противостояния личности жизненным трудностям в научном сообществе издавна привлекала внимание философов, психологов, социологов, медиков, педагогов и является особенно значимой в сложной современной реальности. Так, в философских трудах представителей античной школы стоиков (Сенека, Зенон, Марк Аврелий, Эпиктет) рассматривалась проблема противостояния человека невзгодам, совладания с испытываемыми эмоциями и чувствами и стоического отношения к событиям и ситуациям, способность реагирования на которые обосновывалась разумом и избирательными возможностями человека [3]. По мнению известного американского психолога С. Мадди, посвятившего свои многочисленные научные труды изучению *hardiness*, определенную Д.А. Леонтьевым как «жизнестойкость», этот феномен является системообразующей личностной характеристикой, определяющей поведенческую успешность личности в кризисных (стрессовых) ситуациях, в первую очередь, психосоциального характера. Идея жизнестойкости, по его мнению, предполагает в неблагоприятных жизненных ситуациях наилучшее осуществление личностью своих психологических возможностей, проявление «расширенной эффективности», «психологической живучести» в этих ситуациях [1]. В отечественной психологии изучение указанной проблематики связано с исследованиями проблем саморегуляции личности и преодоления самого себя (Д.А. Леонтьев), совладания личности со стрессовыми ситуациями (Е.В. Либина), способности к адаптации личности (Л.А. Александрова), смысло-жизненных ориентаций как «личностного фундамента» (В.Э. Чудновский), жизнестойкости во взаимодействии с жизненными ситуациями (Е.Ю. Коржова), жизнестойкости как «онтологической уверенности» (Н.В. Коптева), характеристики личностной самостоятельности как антипода личностной беспомощности (Д.А. Циринг), ресурса поддержания витальности личности (Е.И. Рассказова), возможностей, помогающей личности противостоять профессиональной деформации (Р.И. Стецишин, Т.В. Наливайко, А.О. Бурцев), подсистемы убеждений, позволяющей управлять системой повышенной сложности (М.В. Логинова), особого класса духовных способностей, единства природных и нравственных начал в человеке (В.Д. Шадриков) и др. Обобщая понятия определений жизнестойкости, приведенные в научных работах в области психологии, можно сделать вывод, что под жизнестойкостью учеными понимается интегральное психологическое качество личности, развивающееся в течение всей жизни человека на основе активного ситуационно-средового взаимодействия, его внутренняя способность к социально-психологической адаптации в различных средовых условиях, к трансформации кризисных ситуаций в ситуации развития.

С целью изучения жизнестойкости будущих сотрудников ОВД нами в июле 2023 года проведено исследование среди курсантов четвертого курса очной формы обучения Московского областного филиала Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя. Выборка составила 37 человек. Нами были выбраны курсанты 4 курса, так как по окончании учебного года им предстояло пройти профессиональную практику в территориальных органах внутренних дел, и для дальнейшей успешной профессионально-служебной деятельности они должны обладать позитивной профессиональной мотивацией и жизнестойкостью.

В качестве тестов нами были использованы опросник «Hardiness Survey», адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой [5, С. 60] и тест «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности» [10, С. 94]. Адаптированный опросник Hardiness Survey позволяет исследовать общий показатель жизнестойкости через компоненты, определенные С. Мадди как *commitment*, *control*, *challenge*.

Commitment, или вовлеченность определяется как обладание ресурсом для эффективной работы, мотивация к эффективной деятельности, убежденность в том, что вовлеченность в профессионально-служебную деятельность обладает значимым смыслом. Личность, обладающая развитой вовлеченностью, удовлетворена своей профессиональной деятельностью.

Control (контроль) заключается в убеждении в том, что процесс преодоления кризисных ситуаций влияет на результат происходящего, независимо от достигаемого результата. Человек, обладающий этим развитым компонентом, контролирует кризисную ситуацию, в которой оказался, осуществляет индивидуальный поведенческий выбор и несет за него ответственность.

Challenge (принятие риска) – соответствует принятию личностью кризисной или экстремальной ситуации с убеждением, что приращение любого личностного опыта позитивно, оптимистичному взгляду на жизнь как на источник приобретения опыта, готовность действовать в условиях неопределенности.

Опросник включает 45 утверждений, предусматривающих выбор одного ответа из четырех предложенных вариантов. Опрос проводился в бланочном формате. Результаты были переведены в баллы согласно методике. Обработка результатов тестирования по методике проводилась с помощью приложения для работы с электронными таблицами Microsoft Excel ver. 16.13.1. Статистические данные приведены в таблице 1.

Таблица 1

Поуровневое распределение значения жизнестойкости и ее показателей

Показатель	Среднее значение	Стандартное отклонение	Низкий уровень (чел.)	Средний уровень (чел.)	Высокий уровень (чел.)
Жизнестойкость	96,7	17,6	4	29	4
Вовлеченность	40,6	7,9	5	26	6
Контроль	36,1	8,2	6	25	6
Принятие риска	20,1	4,1	3	31	3

Анализ приведенных данных показывает, что подавляющее большинство опрошенных – 29 человек (78,4%) соответствуют среднему уровню жизнестойкости. Низкими и высокими показателями обладают по 4 курсанта в каждой

группе (по 10,8%). Среднему уровню показателя категории Принятие риска соответствует наибольшее число опрошенных – 31 курсант (83,8%), по 3 курсанта (по 8,1%) обладают высоким и низким уровнем. Категории Контроль соответствуют наименьшие показатели среднего уровня – 25 человек (67,6%). В то же время по 6 курсантов (по 16,2%) находятся на низком и высоком уровне развития. По категории Вовлеченность среднему уровню соответствуют 26 курсантов (70,3%), 5 человек (13,5%) обладают низким уровнем развития, 6 респондентов (16,2%) относятся к категории с высоким развитием.

Таким образом, анализ полученных данных дает нам возможность сделать вывод о том, что показатели жизнестойкости у курсантов неодинаковы, большая часть опрошенных соответствует среднему уровню как в целом, так и по критериям. Одновременно выделены малочисленные группы с высоким и низким развитием жизнестойкости и ее категорий. Неодинаковое распределение курсантов по различным уровням развития жизнестойкости требует от педагогических субъектов подбора психолого-педагогических развивающих технологий на основе ситуационной методики воспитательной работы [4, 11].

Психодиагностический тест «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности» дает возможность определить ведущие потребности личности, ее мотиваторы (достижение успеха, стремление к власти, тенденция к аффилиации – групповому признанию и уважению). Опрос проводился в письменной форме на основе готовых бланков, содержащих 15 вопросов с пятью вариантами ответов на каждый. Результаты ответов были переведены в сырые баллы, после чего произведена обработка результатов тестирования с вычислением среднего значения по критериям для каждого курсанта в отдельности с помощью приложения для работы с электронными таблицами Microsoft Excel ver. 16.13.1. Статистические данные приведены в таблице 2.

Таблица 2

Поуровневое распределение ведущих потребностей-мотиваторов

Показатель	Низкий уровень (чел.)	Средний уровень (чел.)	Высокий уровень (чел.)
Мотивация	0	14	23
Достижение успеха в целом	0	13	24
Стремление к карьерному росту	0	16	21
Потребность в принятии в профессиональном сообществе	0	15	22

На основе анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что большая часть курсантов – 23 (62,2%) обладает высоким уровнем мотивации, 24 (64,9%) ориентированы на достижение успеха, 21 (56,8%) стремятся к карьерному росту, 22 (59,5%) мотивированы на признание в профессиональном сообществе, на осуществление эмоционального общения. Остальные 14 (37,8%), 13 (35,1%), 16 (43,2%), 15 (40,4%) соответственно по критериям отнесены к среднему уровню мотивации. Низкому уровню согласно указанной методике не соответствует ни один опрошенный.

Таким образом, изучение мотивации курсантов позволило нам сделать вывод о том, что опрошенные курсанты высоко мотивированы к профессиональной деятельности, обладают высокими потребностями в достижении профессиональных успехов, имеют потребности в построении успешной карьеры и готовы к эффективному общению для признания в профессиональном полицейском сообществе. Однако наше исследование жизнестойкости будущих полицейских показывает, что часть опрошенных психологически недостаточно готовы к успешной адаптации в профессионально-служебном сообществе, не обладают потенциалом для эффективной деятельности, не обладают развитыми способностями и готовностью к самоконтролю в ситуациях неопределенности, к индивидуальному поведенческому выбору и ответственности за него, не убеждены, что приращение любого личностного опыта позитивно. Не для всех курсантов вовлеченность в полицейскую деятельность обладает значимым смыслом, а следовательно, они не будут удовлетворены своей профессионально-служебной деятельностью, что может повлиять на их увольнение из ОВД.

Как было сказано выше, понятие «жизнестойкость» является междисциплинарным, и этот феномен многократно изучался представителями юридической и военной психопедагогики. В научных трудах исследователи на основе убеждения о том, что жизнестойкость не является врожденным качеством и его можно формировать и развивать в течение человеческой жизни, исследуют педагогические условия, способствующие развитию: способностей в управлении своими эмоциями, конструктивном решении проблем на основе эффективной коммуникации; способностей принимать решения в сложных жизненных ситуациях; оказанию помощи и педагогической поддержки со стороны педагогического субъекта в ситуациях адаптации, социализации и ресоциализации личности (С.В. Ларионова, А.М. Столяренко, А.П. Шарухин, А.О. Бурцев и др.).

По мнению А.М. Столяренко жизнестойкость это одна из основных социально-психологических характеристик сотрудника ОВД, его «отношение к трудностям жизни» [13, С. 399], устойчивость к стрессовым воздействиям, умение адаптироваться к неблагоприятным условиям. Свою деятельность жизнестойкая личность строит на основе высоких духовных и морально-нравственных ценностей. Жизнестойкий сотрудник обладает такими личностными качествами как целеустремленность, гражданская и патриотическая ответственность. Согласно мнению А.О. Бурцева, жизнестойкость, являясь профессионально значимым качеством сотрудника, способствующим успешности профессиональной деятельности сотрудника и его карьере, развивается в процессе его службы [2]. Из сказанного следует, что жизнестойкость сотрудника ОВД, являясь профессионально-важным качеством, способна изменяться в процессе профессиональной деятельности и непрерывного образования сотрудника ОВД.

По мнению Д.А. Леонтьева, жизнестойкость, являясь системой установок личности, сформированных в основном в подростковом возрасте, обладает способностью к развитию в определенном психолого-педагогическом субъектом направлении [5, С. 6]. Так, для развития компонента Вовлеченность необходимы условия применения такой технологии как психолого-педагогическая поддержка. Для развития категории Контроль востребовано одобрение инициативы сотрудника со стороны педагогического субъекта, поощрение его стремления к деятельности в условиях все возрастающей сложности и моделирование педагогическим субъектом таких средовых условий. Развитие компонента Принятие риска требует от педагогического субъекта наполненности образовательной среды вариативными средовыми стимулами и условиями.

Для развития понимания стрессовых ситуаций, способов совладания с ними и нахождения путей разрешения проблем С. Мадди предлагает проведение групповых (по 6-8 человек) тренинговых занятий [1], задания которого актуализируют способы жизнестойкого преодоления и отношения к конкретным проблемам. Тренинг начинается с обучения навыкам

саморегуляции состояния и поддержания здорового образа жизни. Далее тренинг включает смоделированные ситуации-упражнения, актуализирующие человека на поиск и получение социальной поддержки (в основном за счет коммуникативных навыков) как в семейной, так и служебно-профессиональной среде. Собственно тренинг основан на использовании трех основных техник: воспроизведение ситуаций, фокусирование, компенсаторное самосовершенствование. При воспроизведении ситуации делается акцент на воображении человека и разрешении им проблемы. В нашем случае при работе с будущими сотрудниками полиции предлагается выделить ситуации, воспринимаемые как стрессовые. Воспроизводя ситуацию, курсант осознает, какие обстоятельства он воспринимает как стрессовые и какие действия могут разрешить ее положительно. Здесь педагогическому субъекту необходимо акцентировать внимание курсантов на представлении альтернативного развития ситуаций. Техника Фокусирование применяется для поиска неявно осознаваемых эмоциональных реакций, которые могут служить препятствием для принятия решения. Целью Фокусирования является анализ переживаемых эмоций, осознание переживания стрессовых ситуаций и трансформация их в возможности. В случае невозможности трансформации ситуации применяется Техника Компенсаторное самосовершенствование с помощью переключения на другую проблему, связанную с ситуацией, что позволит обучающемуся акцентировать внимание на возможном решении этой проблемы и нести ответственность за личностный выбор.

Выводы. Сказанное актуализирует необходимость усиления внимания педагогических субъектов к развитию жизнестойкости как в рамках обучения курсантов с помощью тренинговых занятий в процессе изучения учебных дисциплин гуманитарного цикла и занятий по морально-психологической подготовке, так и в плане личностной ориентации воспитательной работы с ними на основе ситуационной методики воспитательной работы [4, 11]. Дальнейшие перспективы исследований проблемы связаны: с изучением особенностей развития жизнестойкости сотрудников ОВД на различных этапах их непрерывного образования, на разных уровнях образования, средовых стимулов и условий в различных ситуациях развития жизнестойкости; с подготовкой ведомственных психолого-педагогических кадров, обладающих компетенциями проектирования образовательного процесса на основе ситуационно-средового подхода.

Литература:

1. Maddi, S.R. The hardy executive: health under stress / S.R. Maddi, S.C. Kobasa. – Homewood: DowJones Irwin, 1984. – 131 p.
2. Бурцев, А.О. Копинг-поведение в профессиональной деятельности руководителей территориальных органов МВД России : научно-практическое пособие / А.О. Бурцев. – Москва: Академия управления МВД России, 2022. – 98 с.
3. Великие мыслители Запада: Great thinkers of the western world: Гл. идеи и соч. более 100 выдающихся запад. философов, естествоиспытателей и обществоведов, психологов, духов. писателей и богословов [под ред. Я. Мак-Грилла]; пер с англ. В. Федорина. – Москва: КРОН-ПРЕСС, 1998. – 798 с.
4. Гордеева, Е.Н. Ситуационно-средовое проектирование развития эстетической культуры сотрудников органов внутренних дел: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Гордеева Екатерина Николаевна. – Москва, 2021. – 26 с.
5. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.
6. Мещерякова, Е.И. Педагогические аспекты превенции морального отчуждения курсантов в образовательном процессе ведомственных вузов / Е.И. Мещерякова, М.А. Сибирко, И.С. Панферкина // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – № 1(67). – С. 108-112
7. Приказ МВД России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, реализуемым в интересах обеспечения законности и правопорядка в федеральных государственных образовательных организациях, находящихся в ведении Министерства внутренних дел Российской Федерации» от 19.09.2022 № 689 [Электронный ресурс]: URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210250047> (дата обращения 03.01.2024)
8. Словарь синонимов русского языка; Словарь антонимов русского языка / [сост. М.Е. Шемшуренко]. – СПб.: Виктория, 2005. – 476 с.
9. Статистика смертности сотрудников полиции России [Электронный ресурс]: URL: <https://vistagalaxy.ru/statistika-smernosti-sotrudnikov-policii-rossii> (дата обращения 03.01.2024)
10. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Учеб. пособие для студентов вузов / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 488 с.
11. Ходякова, Н.В. Модернизация воспитания в XXI веке: движение к целостной личности / Н.В. Ходякова // Прикладная психология и педагогика. – 2022. – Т. 7. – № 2. – С. 21-29
12. Чуманов, Ю.В. Изучение мотивации курсантов образовательных организаций МВД России / Ю.В. Чуманов, А.А. Бурмистрова // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2020. – № 4. – С. 150-153
13. Энциклопедия юридической психологии. – Москва: Издательство «Юнити-Дана», 2003. – 607 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Горшенина Светлана Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Замкин Петр Васильевич

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

доктор педагогических наук, профессор Шукшина Татьяна Ивановна

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

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ВОЖАТЫХ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В условиях цифровой трансформации образования актуализируется проблема формирования готовности вожатых к применению цифровых инструментов в профессиональной деятельности. Цель статьи состоит в выявлении профессиональных дефицитов вожатых в условиях цифровой трансформации образования. В исследовании приняли участие 752 вожатых из 16 регионов Российской Федерации. Экспериментальное исследование основано на использовании методов опроса, самооценки, ранжирования, кейс-измерителей. В результате исследования выявлено, что большинство

респондентов отмечает положительное отношение к применению цифровых технологий в практике работы вожатого. В условиях внедрения информационно-коммуникативных технологий вожатые применяют цифровые инструменты и ресурсы при выполнении различных видов деятельности. Вместе с тем значительная часть респондентов осознает необходимость совершенствования цифровой компетентности. Существующие трудности применения информационно-коммуникационных технологий вожатым в решении профессиональных задач связаны с недостаточным информационно-техническим обеспечением организаций отдыха и оздоровления детей. Исходя из этого использование цифровых инструментов в деятельности вожатого носит стихийный характер. Потенциально проблемной зоной деятельности вожатых в условиях цифровых преобразований является способность разработки и адаптации материалов под цифровой контент, готовность учитывать возрастные особенности воспитанников, их психоэмоциональное состояние в условиях цифровой информационно-коммуникативной среды, устранять риски и угрозы безопасности воспитанников в цифровой среде.

Ключевые слова: вожатый, профессиональная деятельность вожатого, профессиональные дефициты вожатых, диагностика, цифровые инструменты, цифровая трансформация образования.

Annotation. In the context of the digital transformation of education, the problem of forming the readiness of counselors to use digital tools in professional activities is being actualized. The purpose of the article is to identify professional deficits of counselors in the context of digital transformation of education. The study involved 752 counselors from 16 regions of the Russian Federation. The experimental study is based on the use of survey methods, self-assessment, ranking, and case-measuring devices. As a result of the study, it was revealed that the majority of respondents noted a positive attitude to the use of digital technologies in the practice of the counselor. In the context of the introduction of information and communication technologies, counselors use digital tools and resources when performing various types of activities. At the same time, a significant part of respondents are aware of the need to improve digital competence. The existing difficulties of using information and communication technologies for counselors in solving professional tasks are associated with insufficient information and technical support for recreation and recreation organizations for children. Based on this, the use of digital tools in the activities of the counselor is spontaneous. A potentially problematic area of activity of counselors in the context of digital transformations is the ability to develop and adapt materials to digital content, the willingness to take into account the age characteristics of pupils, their psycho-emotional state in a digital information and communication environment, to eliminate risks and threats to the safety of pupils in a digital environment.

Key words: counselor, professional counselor's activity, counselors' professional deficits, diagnostics, digital tools, digital transformation of education.

Статья подготовлена в рамках государственного задания Минпросвещения России на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Разработка научно-методического обеспечения использования цифровой информационно-коммуникативной среды наставничества вожатых» (соглашение № 073-03-2023-044/3 от 19.06.2023 г.)

Введение. Вопрос профессиональной подготовки вожатых представляется актуальным и значимым, поскольку вожатская деятельность является стартом профессиональной деятельности педагога. Работа вожатого в организациях отдыха и оздоровления детей обеспечивает формирование профессиональных компетенций, связанных с организацией жизнедеятельности временного детского коллектива, проектирования содержания воспитания, организации досуговой и социально-полезной деятельности детей, обеспечения безопасной среды для их жизни и здоровья и др. [1; 8].

В научно-педагогическом сообществе раскрывается сущность и структурные составляющие профессиональной компетентности вожатых. Ключевые требования к профессиональной компетентности вожатых закреплены в «Стандарте специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого)» [3]. Вслед за А.Н. Никульниковым будем рассматривать профессиональную компетентность вожатого как интегративную характеристику личности, проявляющуюся в способности и готовности «выполнять профессионально-педагогические функции вожатого, проектировать и реализовывать деятельность, с целью достижения позитивных результатов воспитания детей и подростков в условиях детского оздоровительного лагеря» [4]. В структуре профессиональной компетентности вожатого выделены такие ее составляющие как, общепрофессиональная компетентность (В.И. Лукомский), психологическая компетентность (А.С. Назарова, Д.С. Иванов), методическая компетентность (Е.В. Богданова), социально-педагогическая компетентность (Ю.В. Алеева), эмоциональная компетентность (Т.А. Креаславская), мотивационная компетентность (Р.У. Богданова, Т.С. Эмануэль).

В условиях цифровой трансформации образования вожатская деятельность претерпевает изменения и требует подготовки к работе с цифровыми носителями информации, владения цифровыми инструментами и информационно-коммуникационными технологиями, формирования медиаграмотности, а также применения инновационных педагогических практик на основе использования цифровых технологий. В связи с этим можно значимой составляющей профессиональной компетентности вожатого следует рассматривать цифровую компетентность, сформированность которой является определяющим условием эффективности и успешности его профессиональной деятельности. Отметим, что необходимость формирования цифровой компетентности педагога (вожатого в том числе), отражена в перечне общепрофессиональных компетенций (ОПК-2) ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование [9], однако в профессиональном «Стандарте специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого)» данный аспект не находит отражения [6].

Ряд исследователей (М.Н. Бурмистрова, М.П. Зиновьева, Т.Г. Фирсова, С.В. Гайсина, Т.В. Потемкина, Ж.С. Соболева, Ю.С. Спиридонова) определяют цифровую компетентность педагогов с позиции готовности отбирать и применять информационно-коммуникационные технологии с целью решения профессиональных задач. Содержательно данная компетентность включает способность работать и управлять информационными ресурсами, осуществлять коммуникацию в условиях цифровой информационно-коммуникационной среды, использовать технические устройства и цифровые технологии, соблюдать правила цифровой безопасности, обладать медиаграмотностью [3; 5; 7]. Представленные характеристики цифровых компетенций применимы в контексте профессиональной деятельности вожатых. Исходя из обозначенного содержательного наполнения цифровых компетенций, определен их компонентный состав применительно к деятельности вожатого [2].

Цель статьи заключается в выявлении профессиональных дефицитов вожатых в условиях цифровой трансформации образования. В исследовании приняли участие 752 вожатых из 16 регионов Российской Федерации. В процессе диагностического исследования учитывались следующие характеристики респондентов: возраст, пол, опыт вожатской деятельности. Экспериментальное исследование основано на использовании опросных методов с применением вопросов открытого типа, метода самооценки, кейс-измерителей, качественного и количественного анализа результатов исследования (расчет процентных соотношений).

Опросник включал блоки вопросов и заданий (кейс-измерителей), направленных на оценку уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности вожатых:

- определение позиций вожатых, определяющих их готовность к цифровым изменениям в профессиональной деятельности, стремление к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, освоению новых цифровых технологий и инструментов (мотивационно-отношенческий компонент);
- выявление знаний информационно-коммуникационных технологий и цифровых инструментов, их образовательных и развивающих возможностей; знаний основ коммуникации и взаимодействия с детьми в цифровой среде; знаний возможных рисков и угроз безопасности в цифровой среде (когнитивный компонент);
- выявление умений использовать информационно-коммуникационные технологии, образовательные интернет-платформы и цифровые инструменты; умений работать с цифровыми источниками информации, осуществлять информационно-медийное сопровождение вожатской деятельности; умений разрабатывать и адаптировать учебный материал под цифровой контент; умений организовывать взаимодействие и обратную связь, используя цифровые средства коммуникации; умение поддерживать психологический комфорт, вовлеченность и эмоциональную стабильность детей в цифровой информационно-коммуникативной среде; умений обеспечивать информационную безопасность детей, обучать их правилам безопасного поведения в сети интернет (операционально-деятельностный компонент).

Онлайн-опрос респондентов проводился анонимно на основании самодиагностики профессиональных дефицитов с использованием Яндекс.Формы.

Изложение основного материала статьи. Основываясь на результатах исследований Е.Н. Геворкян, О.П. Дудиной, Н.О. Садовниковой, М.М. Шалашовой, термин «профессиональные дефициты» будем трактовать как осознанные или неосознанные затруднения проявления определенных профессиональных компетенций, которые отсутствуют или недостаточно выражены для эффективной реализации задач профессиональной деятельности.

При выявлении профессиональных дефицитов вожатых целесообразно составить «портрет» респондентов, принимавших участие в исследовании. Значимым показателем, определяющим профессиональные дефициты в области цифровых компетенций, является возраст вожатых. Проведенное исследование показало, что 68% опрошенных представляют возрастную группу от 18 до 20 лет. Это студенты 2-3 курсов высших учебных заведений, имеющие опыт вожатской деятельности в организациях отдыха и оздоровления детей (чаще всего не более двух-трех смен работы в период летней педагогической (вожатской) практики). Оставшиеся 30,4% составляют вожатые старше 21 года, 1,6% – старше 25 лет, имеющие опыт работы вожатым более трех смен. Следует отметить, что 85% респондентов представляют лица женского пола.

Среди ключевых мотивов, определяющих интерес к вожатской деятельности отмечается: «получение новых эмоций, впечатлений» (19%), «любовь к детям и желание работать с ними» (17%), «расширение круга общения» (15%), «общение с детьми» (14%), «приобретение опыта профессионально-педагогической деятельности» (13%), «динамичность и насыщенность жизни» (12%).

Оценивая позицию вожатых, характеризующую их готовность к цифровым изменениям в профессиональной деятельности, следует отметить, что целесообразность применения информационно-коммуникационных технологий в работе отметили 97% респондентов, при этом 43% опрошенных указали на их регулярное использование, а 54% – в той или иной степени. Следует отметить, что вожатые не испытывают затруднения при коммуникации с детьми при использовании цифровых инструментов: «проблем не возникало» у 48,6% опрошенных, сложности присутствовали «редко» – 46,3%, «часто» испытывали трудности у 5,1%.

Выявление значимых профессиональных умений и навыков показало, что владение информационно-коммуникационными технологиями, навыки работы с цифровыми инструментами в общем рейтинге заняли шестое место. Среди наиболее важных наибольший процент опрошенных отметили организаторские умения, умение работать в команде, коммуникативные навыки, умения вовлечь детей в деятельность.

Данные опроса позволили определить спектр цифровых инструментов, применяемых вожатыми в профессиональной деятельности: социальные сети (21%), мессенджеры (19%), инструменты для создания игр, квизов, квестов (16%), создание медиаконтента (11%). Менее популярными оказались онлайн-сервисы для создания интерактивных занятий (9%), онлайн-сервисы для проведения опросов (6%), инструменты для создания дневников, блогов (5%), чат-боты (4%), онлайн-сервисы для создания чек-листов (3%).

В профессиональной деятельности вожатые чаще всего используют такие виды программного обеспечения, как текстовые редакторы (38%). Также применяются общепользовательские программные продукты: редакторы презентаций (18%), графические редакторы (17%), электронные таблицы (15%).

Данные опроса показали целевое назначение применения цифровых инструментов в вожатской деятельности: планирование работы на период смены (15,5%), организация досуговой деятельности (13,9%), организация познавательной деятельности (12,9%), хранение методических разработок, фото, видео материалов (10,7%), организация ежедневного взаимодействия (10,4%), создание медиаконтента (10,1%), организация обратной связи (8,0%), ведение дневника /летописи смены (6,7%), ведение цифрового портфолио вожатого (6,1%), организация проектной/исследовательской деятельности (5,7%).

Цифровые инструменты используются вожатыми для решения профессиональных задач во взаимодействии с администрацией организаций отдыха и оздоровления, педагогическим отрядом, родителями воспитанников. Ответ «постоянно» представлен у 36,2% опрошенных, «часто» – 23,9%, «редко» – 25,9%, не использовали 14% респондентов.

Общение с родителями воспитанников с помощью мессенджеров и социальных сетей, по мнению вожатых, с одной стороны, облегчает коммуникацию и ведение конструктивного диалога, с другой, создает затруднения в решении возникающих конфликтов, недопонимания со стороны родительского сообщества. Более 35% опрошенных отметили, что предпочли бы разрешение проблемных ситуаций при непосредственном контакте с родителями воспитанников. Одним из выявленных профессиональных дефицитов вожатых является готовность выстраивать конструктивное общение с родительской аудиторией с помощью мессенджеров и социальных сетей.

Одной из составляющих профессиональной компетентности вожатого является организация информационно-медийного сопровождения. Готовность организовать в детском оздоровительном лагере работу медиа-центра и наличие опыта такого рода деятельности высказали 23,3% опрошенных, 50,6% респондентов отметили готовность не в полной мере, 26,1% указали на отсутствие необходимых умений и навыков. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости профессиональной подготовки вожатых акцентирования внимания на формирование навыков работы с медиа-контентом.

В результате опроса выявлено, что 40,3% респондентов отмечают повышение эффективности работы вожатого посредством применения цифровых технологий, 44,7% частично согласны с данной позицией, 5,3% не согласны и считают возможным организовать жизнедеятельность воспитанников в детских оздоровительных лагерях без применения цифровых технологий, 9,7% затруднились ответить. Как видим, позиция большинства вожатых свидетельствует об общей тенденции необходимости цифровой трансформации в сфере детского отдыха и оздоровления, показывают позитивный настрой на использование цифровых технологий.

Респонденты отмечают, что информационно-коммуникационные технологии и цифровые инструменты обеспечивают доступ к информационным ресурсам (26%), активизацию взаимодействия вожатых и воспитанников (18%), развитие познавательного интереса воспитанников за счет информационной наглядности и способов работы с ней (17%), расширяют спектр организационных форм воспитательного взаимодействия (17%), обеспечивают возможность профессионального саморазвития (15%), планирования и самоорганизации (7%).

При анализе затруднений, которые возникают в профессиональной деятельности вожатых, 57% респондентов отмечают сложности в доступе к информационно-техническому обеспечению, отсутствие технических устройств в детских оздоровительных лагерях, 38% респондентов отметили отсутствие качественного предоставления интернет-соединения.

Предложенные в опросе кейс-измерители, представляющие описание профессиональных ситуаций деятельности вожатого и вариантов ответов к ним, позволили выявить профессиональные дефициты психолого-педагогического и методического характера. Вожатые испытывают трудности разработки и адаптации материалов под цифровой контент при проектировании форм воспитательной работы. Потенциально проблемной зоной является готовность учитывать возрастные особенности детей и подростков, их психоэмоциональное состояние в условиях цифровой информационно-коммуникативной среды, устранять риски и угрозы безопасности в цифровой среде.

Проведенная самооценка цифровой компетентности вожатого показала, что 17% опрошенных считают свой уровень готовности к применению информационно-коммуникационных технологий и цифровых инструментов достаточным, 78% отметили необходимость обучения по использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности вожатого, 5% затруднились ответить.

Выводы. Цифровая трансформация образования обусловила профессиональную подготовку вожатских кадров к деятельности в условиях цифровой информационно-коммуникативной среды. Это обстоятельство определяет значимость исследования вопросов профессиональных дефицитов вожатых в новой педагогической реальности. Проведенное исследование профессиональных затруднений вожатых позволяет сделать следующие выводы:

- большинством респондентов отмечается положительное отношение к применению цифровых технологий в практике работы вожатого;

- в условиях внедрения информационно-коммуникативных технологий вожатые применяют цифровые инструменты и ресурсы при выполнении различных видов деятельности, вместе с тем значительная часть респондентов осознает необходимость совершенствования цифровой компетентности и обучения использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности;

- в отличие от образовательных организаций в организациях отдыха и оздоровления детей недостаточное информационно-техническое обеспечение приводит к сложностям применения информационно-коммуникационных технологий в решении профессиональных задач, исходя из чего использование цифровых инструментов в деятельности вожатого носит стихийный характер;

- потенциально проблемной зоной деятельности вожатых в условиях цифровых преобразований является способность разработки и адаптации материалов под цифровой контент, готовность учитывать возрастные особенности детей и подростков, их психоэмоциональное состояние в условиях цифровой информационно-коммуникативной среды, выстраивать конструктивное взаимодействие с родительской аудиторией с помощью мессенджеров и социальных сетей; устранять риски и угрозы безопасности воспитанников в цифровой среде.

Материалы опроса могут иметь значение для расширения представлений о готовности вожатых к профессиональной деятельности в цифровой информационно-коммуникационной среде, существующих профессиональных дефицитах. Процесс цифровизации требует дальнейшего переосмысления вопросов обновления содержания программ профессиональной подготовки вожатых, выработки оптимальной стратегии использования цифровой информационно-коммуникативной среды наставничества вожатых.

Литература:

1. Буянова, И.Б. Формирование готовности будущего педагога к осуществлению воспитательной деятельности в учреждениях различного типа / И.Б. Буянова, С.Н. Горшенина, И.А. Неясова, Л.А. Серикова, Ю.В. Буянов // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14. – № 1 (53). – С. 20-25
2. Замкин, П.В. Компоненты готовности вожатого к профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде / П.В. Замкин, С.Н. Горшенина // Наставничество вожатых: теория и практика: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции – Наставничество вожатых: теория и практика (г. Саранск, 12 октября 2023 г.) / отв. ред. Т.И. Шукшина. – Саранск: РИЦ МГПУ, 2023. – 1 электронный оптический диск. – ISBN 978-5-8156-1549-6. – Текст: электронный.
3. Лапун, В.И. Формирование медиакультуры будущего педагога в информационно-образовательном пространстве педагогического вуза / В.И. Лапун, В.И. Сафонов, Т.Х. Аширов // Гуманитарные науки и образование. – 2020. – Т. 11. – № 2 (42). – С. 61-66
4. Никульников, А.Н. Профессионально-педагогическая компетентность вожатого детского оздоровительного лагеря как педагогический феномен / А.Н. Никульников // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 227-233
5. Паршина, Л.Г. Дидактический потенциал цифровых технологий в подготовке студентов педвуза / Л.Г. Паршина, П.В. Замкин, И.Б. Буянова, Е.В. Щербинкина // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13. – № 4 (52). – С. 72-79. – https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_72
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» от 25 декабря 2018 года № 840н (с изменениями на 11 февраля 2019 года) [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201901180006> (дата обращения: 27.11.2023)
7. Спиридонова, Ю.С. Понятие и структура цифровой компетентности будущих педагогов / Ю.С. Спиридонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 369-372
8. Суворова, О.В. Особенности аксиосферы личности студентов, выбравших профессию вожатого детского оздоровительного лагеря / О.В. Суворова, Г.В. Сорокоумова, И. И. Ушаков // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-4. – С. 295-297
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденный приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 125 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilami-podgotovki-125/> (дата обращения: 27.11.2023)

УДК 378.14

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и педагогической психологии Грибова Ольга Владимировна

Государственный университет просвещения (г. Мытищи);

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных, социальных и общих дисциплин Каргина Наталья Вячеславовна

Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России) (г. Москва)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В соответствии со Стратегией развития воспитания на период до 2025 года, Российская Федерация заинтересована в организации условий обучения для формирования высоконравственной личности, способной реализовать собственный потенциал в современных условиях развития общества. Для достижения указанных задач важно использовать весь спектр инновационных технологий, направленных на всестороннее развитие студентов. Целью воспитания поколения Z является разностороннее и гармоничное развитие личности, ее самоактуализация, способность к самосовершенствованию и востребованность на рынке труда. Особое место в этом процессе занимают цифровые технологии, позволяющие обеспечить доступную и гибкую воспитательную среду для комфортного развития всех участников. Для реализации качественного воспитательного процесса важно учитывать условия реализации технологий воспитания в цифровой среде. К основным показателям результативности таких технологий относятся компактность, экономичность, наглядность, возможность проведения мониторинга воспитательной деятельности, возможность развития творческого потенциала студентов. Наиболее востребованными технологиями воспитания в цифровой среде вуза выступают проектные, игровые, интерактивные технологии. Они направлены на развитие самостоятельности, творческого мышления участников воспитательной деятельности. Представленные технологии являются результативным способом личностного и профессионального роста студентов, готовых к самосовершенствованию и самореализации.

Ключевые слова: инновационные технологии, цифровые инструменты, цифровое пространство, онлайн-сервисы, мессенджеры, социальные сети.

Annotation. In accordance with the Strategy for the Development of Education for the period up to 2025, the Russian Federation is interested in organizing learning conditions for the formation of a highly moral personality capable of realizing its own potential in modern conditions of society development. To achieve these objectives, it is important to use the full range of innovative technologies aimed at the comprehensive development of students. The purpose of educating generation Z is the versatile and harmonious development of personality, its self-actualization, the ability to self-improvement and demand in the labor market. A special place in this process is occupied by digital technologies, which make it possible to provide an accessible and flexible educational environment for the comfortable development of all participants. To implement a high-quality educational process, it is important to take into account the conditions for the implementation of educational technologies in the digital environment. The main indicators of the effectiveness of such technologies include compactness, cost-effectiveness, visibility, the possibility of monitoring educational activities, the possibility of developing the creative potential of students. The most popular technologies of education in the digital environment of the university are project, game, interactive technologies. They are aimed at the development of independence, creative thinking of participants in educational activities. The presented technologies are an effective way of personal and professional growth of students who are ready for self-improvement and self-realization.

Key words: innovative technologies, digital tools, digital space, online services, messengers, social networks.

Введение. Одной из важнейших задач современной системы воспитания является подготовка профессионально развитой, нравственно богатой личности, готовой к самообразованию и обладающей навыками продуктивной деятельности [6]. В соответствии со Стратегией развития воспитания на период до 2025 года, Российская Федерация заинтересована в организации условий обучения для формирования высоконравственной личности, способной реализовать собственный потенциал в современных условиях развития общества. Для достижения указанных задач важно использовать весь спектр инновационных технологий, направленных на всестороннее развитие студентов [4].

Востребованность использования цифровых технологий в воспитательной деятельности вуза не вызывает сомнений. Процесс воспитания в современных условиях реализуется посредством прямого взаимодействия студентов и педагогов. Практика показывает, что использование инновационных способов взаимодействия в цифровой среде вуза положительно влияет на личностное и профессиональное становление обучающихся. Социальные сети, онлайн-сервисы предоставляют широкие возможности для влияния на умы и поступки молодого поколения.

Целью воспитания поколения Z является разностороннее и гармоничное развитие личности, ее самоактуализация, способность к самосовершенствованию и востребованность на рынке труда [7]. Большое значение для личности имеет созидательная ценностная направленность, стремление к личностному росту и творческое отношение к работе. Формирование способности к инновациям, творческое развитие выпускника становится одной из важнейших целей современного воспитательного процесса. Особое место в этом процессе занимают цифровые технологии, позволяющие обеспечить доступную и гибкую воспитательную среду для комфортного развития всех участников.

Изложение основного материала статьи. Используемые в воспитательной среде вуза цифровые технологии полностью отвечают потребностям современной молодежи и соответствуют тенденциям изменения мира [2]. От накопления знания к вариативности, распространение практик индивидуализации, динамичное развитие технологий, искусственный интеллект. Не замечать эти тенденции невозможно, от них зависят все процессы развития современного поколения, в том числе процесс воспитания.

Как подчеркивает Э.Ю.Мизюрова, цифровые технологии твердо устоялись в практике реализации воспитательной деятельности и помогают осуществлять ее на качественном уровне. Благодаря использованию инструментов цифровой среды вуза решаются дистанционные проблемы (например, виртуальное посещение мероприятий, экскурсий), сокращается время получения информации, обеспечивается наглядность предоставляемого материала [5].

Е.В. Тихомирова, А.Г. Самохвалова, А.Г. Кирпичник, Д.А. Долотовав качестве технологии воспитания выделяют флешмоб. Он представляет собой массовое взаимодействие студентов, направленное на проявление своего творческого потенциала, проявление чувства сопричастности к важному событию. К достоинствам данной технологии авторы относят ее гибкость и способность адаптировать к цифровому пространству образовательной организации. Двойственная природа данной технологии позволяет сочетать виртуальное и реальное пространство, что делает флешмоб наиболее привлекательной формой реализации воспитательной деятельности для молодежи. Подготовка к флешмобу осуществляется преимущественно в онлайн-среде. Разработка плана, поиск и привлечение участников, обратная связь реализуется в

социальных сетях, мессенджерах, блогах, онлайн-ресурсах. Само проведение флешмоба зачастую реально. Благодаря организации подобной деятельности студенты чувствуют свою причастность к общему делу, получают эмоциональную разгрузку, самосовершенствуются и получают социальный опыт [8].

В.В. Дружинин предлагает использовать социальные технологии при реализации работы по подготовке мероприятий воспитательной направленности. Также целесообразно использовать современные технологии работы с информационными базами и иными цифровыми системами [3].

Как отмечает О.В. Балахничева, использование цифровых технологий в воспитательном процессе мотивирует студентов принимать активное участие в совместной деятельности и позволяет раскрыть творческий потенциал. Благодаря возможностям онлайн-среды, значительно упрощается оценочный, организационный, учебно-методический этап воспитательного процесса. Часть функций преподавателя перекладывается на электронную систему, что позволяет освободить время для подготовки разнообразного и наглядного контента. Цифровые технологии также позволяют учитывать индивидуальные способности студентов при реализации воспитательной деятельности [1].

Все исследователи сходятся во мнении о том, что современные цифровые технологии способны повысить качество воспитания и обеспечить условия для всестороннего развития личности. С целью определения наиболее востребованных и результативных технологий воспитания в цифровой среде образовательной организации было проведено исследование среди педагогов Государственного университета просвещения и Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России). Числовая выборка составила 84 человека. Все респонденты являются активными пользователями цифрового пространства вуза и используют его в процессе воспитания студентов. Исследование было проведено в два этапа.

Первый этап заключался в выявлении основных показателей результативности технологий воспитания в цифровой среде. Участникам исследования был предложен список показателей, среди которых им предстояло выделить, по их мнению, 5 наиболее существенных. В результате был подготовлен список из следующих показателей результативности технологий воспитания:

- компактность, выраженная в возможности накапливать материал на электронном носителе с безграничными возможностями оперативного поиска, анализа, систематизации и представления информации, накопление соответствующих ресурсов;
- экономичность, позволяющая уменьшить объем материальных и временных затрат;
- наглядность, позволяющая глубже и шире освоить учебный материал, проанализировать возможные взаимосвязи между процессами и явлениями;
- возможность проведения мониторинга воспитательной деятельности, проявляющаяся систематически диагностировать и изучать личностные особенности каждого студента посредством использования функций конкретного цифрового инструмента, а также обрабатывать полученные результаты для обобщения общей картины;
- возможность развития творческого потенциала обучающихся. Данный показатель реализуется путем подготовки самостоятельных проектных заданий, выпуска электронных публикаций, конструирования определенных процессов с использованием цифровых технологий.

После формирования списка показателей результативности технологий воспитания, респондентам было предложено выделить наиболее востребованные, на их взгляд, технологии воспитания, а также предложить онлайн-сервисы или другие цифровые инструменты для реализации выбранных технологий. Результаты представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Результаты опроса респондентов о востребованных технологиях воспитания и цифровых инструментах их реализации

Проектные технологии способствуют развитию познавательных навыков, умений самостоятельно ориентироваться в цифровом пространстве, критического и творческого мышления. В процессе подготовки проектов участники приобретают социальный опыт, учатся решать практически или теоретически значимые проблемы. Для реализации проектной деятельности преподаватели предпочитают использовать онлайн-сервис Miro, который представляет собой бесконечную онлайн-доску с большим количеством возможностей по созданию диаграмм, составлению и обсуждению планов, добавлению стикеров, блок-схем. Также респонденты выделили Notion – систему для коллективной деятельности. В сервисе уже содержится многообразие шаблонов, которые можно адаптировать под свои цели. Проекты можно составлять из различных блоков, которые сочетаются между собой. Поскольку проектная деятельность предполагает собой групповое взаимодействие, для этих целей целесообразно использовать мессенджер Telegram. Это свободное пространство для обмена мнениями, получения обратной связи, организации дискуссий. Благодаря встроенным функциям опросов, стикеров можно организовывать обсуждение в неформальной обстановке.

По мнению участников исследования, большим потенциалом для воспитания обладают игровые технологии. В рамках игрового процесса студенты развивают самостоятельность, учатся брать ответственность за принятые решения, формируют коммуникативные компетенции и адаптируются к различным условиям среды. Среди сервисов для реализации игровой деятельности педагоги выделили MyQuiz.ru, который предполагает несколько режимов организации игры, а также многообразие типов вопросов, в том числе искусственный интеллект. LearningApps позволяет педагогам самостоятельно

конструировать игры по различным направлениям. На сервисе OnlineTestPad также имеется возможность создания игровых заданий.

Среди востребованных технологий воспитания педагоги выделили интерактивные технологии. Они позволяют осуществлять диалоговое воспитание. Педагог в данном случае выступает наставником, источником информации. Ключевое место в процессе воспитания занимает не отдельно взятый студент, а коллектив взаимодействующих участников обучения, которые активизируют деятельность друг друга. Респонденты предпочитают использовать онлайн-сервис Wordwall, позволяющий подготавливать интерактивные задания. Сервис содержит в себе достаточное количество шаблонов, которые легко адаптировать под конкретную группу студентов. Онлайн-платформа Wizer позволяет отслеживать прогресс воспитательной деятельности и оставлять комментарии. На платформе Kahoot проводятся различные онлайн-викторины, опросы, соревнования.

Выводы. Использование цифровых технологий способствует оптимизации важных стадий воспитательной деятельности и обеспечивает повышение мотивации обучающихся. При этом важно учитывать условия реализации технологий воспитания в цифровой среде. К основным показателям результативности таких технологий относятся компактность, экономичность, наглядность, возможность проведения мониторинга воспитательной деятельности, возможность развития творческого потенциала студентов. Наиболее востребованными технологиями воспитания в цифровой среде вуза выступают проектные, игровые, интерактивные технологии. Они направлены на развитие самостоятельности, творческого мышления участников воспитательной деятельности. Представленные технологии являются результативным способом личностного и профессионального роста студентов, готовых к самосовершенствованию и самореализации.

Литература:

1. Балахничева, О.В. Особенности использования информационно-коммуникационных технологий в ходе организации учебно-воспитательного процесса в колледже / О.В. Балахничева // Студенческая наука и XXI век. – 2020. – Т. 17, № 2-2(20). – С. 148-150
2. Булаева, М.Н. Возможности технологии дистанционного обучения в вузе / М.Н. Булаева, А.В. Гущин, И.Р. Воронина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4(33). – С. 48-51
3. Дружинин, В.В. Нормативно-правовая база развития технологий воспитания в современных условиях / В.В. Дружинин // Современная система образования: опыт прошлого – взгляд в будущее: сборник материалов VI Ежегодной международной научно-практической конференции, посвященной Дню Учителя, Новосибирск, 05 октября 2017 года. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью "Центр развития научного сотрудничества", 2017. – С. 36-42
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
5. Мизюрова, Э.Ю. Роль современных технологий в патриотическом воспитании студенческой молодежи / Э.Ю. Мизюрова // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 76-2. – С. 35-38. – DOI 10.18411/ij-08-2021-43
6. 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
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).
8. Современные технологии воспитания: опорные точки дискуссии / Е.В. Тихомирова, А.Г. Самохвалова, А.Г. Кирпичник, Д.А. Долотова // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 7-17

Педагогика

УДК 376.2

старший преподаватель Двуреченская Ольга Николаевна

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

студентка Мстоян Марина Самвеловна

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

СПЕЦИФИКА ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности звукопроизносительной системы речи у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В последнее время неумолимо растет число детей с недостатками звукопроизношения. Одним из нарушений является фонетико-фонематическое недоразвитие речи. При фонетико-фонематическом недоразвитии речи ребенку становится сложно различать звуки, имеющие сходства по звучанию и артикуляции. По этой причине ребенок начинает терять смысл слышимых звуков. Дошкольнику становится трудно различать звуки, которые он произносит самостоятельно. Эта исследовательская работа посвящена обстоятельному изучению своеобразия звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Исследование осуществлялось среди детей с нормой речевого развития и дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Подробный анализ проводился благодаря проведению экспериментального изучения. Осуществлялся сравнительный анализ контрольной и экспериментальной групп детей.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, исследование, обследование, фонематические процессы, фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления.

Annotation. This article discusses the features of the sound-pronunciation system of speech in older preschoolers with phonetic and phonemic underdevelopment of speech. Recently, the number of children with sound reproduction deficiencies has been inexorably growing. One of the violations is phonetic and phonemic underdevelopment of speech. With phonetic and phonemic underdevelopment of speech, it becomes difficult for a child to distinguish sounds that have similarities in sound and articulation. For this reason, the child begins to lose the meaning of audible sounds. It becomes difficult for a preschooler to distinguish the sounds that he pronounces on his own. This research work is devoted to a thorough study of the originality of the sound-pronouncing side of speech in older preschool children with phonetic and phonemic speech underdevelopment. The study was carried out among children with normal speech development and preschoolers with phonetic and phonemic speech underdevelopment. A detailed analysis was carried out thanks to an experimental study. The comparator was carried out.

Key words: older preschool children, research, examination, phonemic processes, phonemic analysis, phonemic synthesis, phonemic representations.

Введение. В настоящее время отмечается огромное количество детей, которые имеют нарушения звукопроизношения и это число, к сожалению, продолжает стремительно расти. Одним из таких нарушений является фонетико-фонематическое недоразвитие речи, влекущее за собой недостатки фонематического слуха, восприятия, звукового анализа и синтеза. Данное нарушение может послужить причиной несовершенства формирования у детей в школьном возрасте письма, чтения, что чревато появлением у ребенка дисграфии и дислексии.

От неправильного восприятия слов начинается непонимание слов, фраз, предложений. Вследствие этого у ребенка нарушается не только звукопроизносительная сторона речи, но и начинают утрачиваться необходимые коммуникативные умения и навыки, поэтому ему становится трудно общаться со сверстниками. Социализация в обществе затруднена, так как ребенок с фонетико-фонематическим недоразвитием из-за нарушений звуковой стороны речи становится некоммуникабелен, безынициативен, ему нелегко установить связь со сверстниками [1, С. 871].

Данная проблема побуждала многих ученых к более глубокому рассмотрению и изучению. Исследователей этой темы огромное количество. Среди них можно выделить Т.Б. Филичеву, Т.В. Туманову, Л.Г. Парамонову, М.Ф. Фомичеву, О.В. Правдину и др. Филичева Т.Б. подробно изучала данную проблему, в результате чего ею было создано учебное пособие «Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение». Также Двуреченская О.Н. и Жулина Е.В. основательно исследовали эту тему и создали научную статью – «К вопросу о фонематическом недоразвитии речи» [2, С. 76], [4, С. 106-108].

Изложение основного материала статьи. Вследствие многочисленного анализа данного речевого нарушения, исследователи этой тематики трактовали определение фонетико-фонематического нарушения речи по-разному. Т.Б. Филичева, развернуто и до малейших подробностей изучающая многие процессы звукопроизношения, а в частности – фонетико-фонематическое недоразвитие речи, подчеркивала: «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем» [8, С. 69].

Без сомнения, недостатки звукопроизносительной стороны речи у дошкольников появляются под влиянием разнообразных причин. Как правило, для того чтобы звукопроизношение у ребенка было сформировано в соответствии с нормой, не хватает только развитых органов артикуляционного аппарата. Огромную роль на звукопроизносительные речевые характеристики влияет сформированность фонематических процессов – восприятия, анализа, синтеза и представлений. Для правильной и нормированной речи, ребенку необходимо уметь выделять фонемы в речевом потоке родного языка, осуществлять оценку речи не только собственной, но и окружающей [3, С. 154].

Цель исследовательской статьи: изучение специфики звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи с помощью осуществления экспериментального исследования.

Объект исследовательской статьи: звукопроизносительная сторона речи у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Исследование было осуществлено на базе МАДОУ «Детский сад № 435» города Нижний Новгород. Данное изучение было проведено с целью обследования звукопроизносительной стороны речи, определения степени развитости фонетики и фонематики у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Чтобы успешно подготовить и реализовать данное экспериментальное испытание, были выбраны 20 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), 10 из которых были с нормой речевого развития и 10 детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Это было разработано с целью сравнения контрольной и экспериментальной групп детей.

В целях проведения констатирующего экспериментального изучения были подробно рассмотрены методики обследования фонетики и фонематики следующих отечественных ученых – О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой, Т.В. Волосовец и Т.Б. Филичевой.

Сначала была обследована контрольная группа детей – старшие дошкольники с нормой речевого развития. Для этого было отобрано 10 детей 5-6 лет. Затем был произведен детальный анализ итогов, полученных в ходе диагностического исследования экспериментальной группы детей из 10 старших дошкольников с ФФНР.

Исследовался уровень фонетической стороны речи по диагностическому альбому Иншаковой О.Б.

Задание 1 подразумевало собой исследование произнесения детьми свистящих звуков. Результаты контрольной группы в ходе проведения диагностики по этому заданию оказались достаточно высоки. Определенное число детей пытались заменять звук [С] на звук [С'] (сом-семь, сумка-сюмка, усы-уси), также заменяли звук [С] на звук [З] (троллейбус-тролейбуз, санки-занки). Трое детей контрольной группы имели отсутствие звука [З] (зубы-убы, коза-коа). Результаты экспериментальной группы показали, что большинство дошкольников выполняют его на низком уровне, что свидетельствует об их сложностях в произнесении свистящих звуков. Определенное количество дошкольников экспериментальной группы неверно произносят звук [С] в потоке речи, хотя изолировано и в словах с данным звуком в начале слова они порой произносят правильно. В потоке речи все обследуемые дошкольники с ФФНР неправильно произносят звуки [З] и [З'], но несмотря на это, их произнесение этих звуков правильно в том случае, если звучит изолировано или в самых простых словах (зонт, заря, Зина). В задании 1 (65%) дети в ФФНР допускали ошибки в произношении свистящих звуков и их мягких пар.

Задание 2 подразумевало собой оценивание звукопроизношения старших дошкольников с нормой речевого развития в их умения безошибочно произносить шипящие звуки. Большинство детей контрольной группы справились с заданием и без затруднений называли предложенные им слова, которые были представлены на картинках. Но были также и дошкольники, которые в некоторых словах производили замену шипящих на свистящие (душ-дус, машина-масина, жираф-зираф). Результаты экспериментальной группы дают возможность выяснить, что половина детей (50%) экспериментальной группы искажают шипящие звуки. Однако все же двое детей (20%) этой группы имели высокий результат и называли слова на предлагаемых иллюстрациях нормировано. Шипящий звук [Ш] часть детей заменяла на губно-зубной звук [Ф] (шашки-фашки, шишка-фифка), также шипящие звуки дети заменяли на более простые по артикуляции звуки переднеязычного ряда – звуки [Т]-[Т'], [Д]-[Д'] (ножницы-нотницы, еж-еть, нож-нод, жук-дюк). Со вторым заданием удалось справиться 89% детей с нормой, а дети с ФФНР справились хуже (52%).

Задание 3 подразумевало собой исследование произнесения детьми сонорных звуков и звуков [М], [Н] и [Й]. И в контрольной, и в экспериментальной группах это задание оказалось самым затруднительным, поскольку подразумевало собой изучение техники и мастерства произношения звуков, которые зачастую оказываются для дошкольников проблемными – сонорных. У некоторых детей контрольной группы было отмечено воспроизведение замены звука Р на звук Л (корова-колова, трактор-тлактор, ведро-ведло). Определенное число детей пытались исказить зачастую звуки [Р] и [Р']

(помидор-помидору, ремень-умень). Проблем со звуками [М], [Н] и [Й] ни у одного ребенка не наблюдалось, все 10 человек контрольной группы безошибочно проговаривали слова с этими звуками. В экспериментальной группе только один ребенок с ФФНР смог выполнить задание на среднем уровне, для остальных это задание оказалось очень трудным, а двое детей этой группы от выполнения задания отказались, поскольку не справлялись самостоятельно. С третьим заданием хуже всего результат оказался у дошкольников с ФФНР (48%), хотя и для школьников с нормальным развитием речи допускали в нем немало ошибок, но все же 82% ребят справились.

Задание 4 подразумевало собой исследование произнесения детьми заднеязычных звуков. С уверенностью можно отметить, что это задание оказалось для детей контрольной группы практически незатруднительным, поскольку они без проблем называли и проговаривали большинство предложенных иллюстраций. Однако у одного дошкольника была выявлена замена звука К на звук Г (паук-пауг, кубик-губик). Также был ребенок, смягчающий звук Х (петух-петухь, хобот-хебот). Результаты экспериментальной группы показали, что несмотря на то, что детей с ФФНР наблюдались большие проблемы с предложенными заданиями, с данным предлагаемым им заданием они справились вполне неплохо, так как было даже двое детей (20%), которые произнесли все слова с этими звуками безошибочно. Четвертое задание так же, как и остальные задания, вызвало затруднение у детей с ФФНР, однако больше половины – 63%, все же с задачей справились.

Задание 5 подразумевало собой исследование произнесения детьми звуков [Б], [Д], [В]. Для детей контрольной группы оно было несложным, поскольку затруднения наблюдались только у двоих детей. Старшие дошкольники почти что сразу и без раздумий называли изображения с предложенными звуками, делая это без ошибок. Но несмотря на это, двое детей этой группы все же имели сложности. У детей экспериментальной группы наблюдались трудности в выполнении этого задания. Четверо детей этой группы заменяли звук [Д] звуком [Т] (дом-том, дым-тым, дыня-тыня). Кроме того, двое обследуемых детей из экспериментальной группы смягчали звук [Д] его мягкой парой – звуком [Д'] (дым-дим). С заданием 5 дети с ФФНР справились достаточно успешно (78%), в то время как дети с нормой речевого развития выполнили задание на (95%).

Рассмотрение и анализирование результатов выполнения заданий детьми, позволяет судить о том, что дети с нормой речевого развития задания выполняли более успешно, чем дети ФФНР. Результаты детей с нормой речевого развития в среднем выше на 42%, чем у детей с ФФНР. Дети из экспериментальной группы намного хуже справились со всеми заданиями.

Далее будет представлена методика Р.И. Лалаевой, позволяющая оценить то, насколько развита фонематика у детей с нормой и детей с ФФНР.

Задание 1 подразумевало собой исследование возможности детьми выделять звук на фоне слова. С этим заданием трудностей у детей контрольной группы не отмечалось, лишь трое детей сделали небольшие поправки – неверный ответ на вопросы: «Есть ли в слове кольцо звук [Ц]» и «есть ли звук [Р] в слове рама». Несмотря на допущенные неточности, когда детей спросили повторно, они дали точный ответ. Результаты экспериментальной группы показали, что у детей с ФФНР очень слабые способности в вычленении звуков на фоне слов. Предложенное задание лучше всех выполнили только лишь двое ребят (20%), они не совершили ни единой ошибки. В задании 1 (55%) детей в ФФНР допускали ошибки в выделении звука на фоне слова.

Задание 2 было нацелено на проверку умения дошкольников определять первый и последний звук в словах. Дети старшего дошкольного возраста с нормой речевого развития успешно выполнили задание, некоторые ребята испытывали затруднения, путая первый звук в таких словах, как «танк», пакет, утверждая, что последним звуком является звук [Г]. Даже спустя время после того, как им были заново проговорены эти слова, они так же допускали неточности. Результаты экспериментальной группы показали, что детям было нелегко переключиться с предыдущего задания, в результате чего требовалось неоднократное повторение инструкций. Анализ диаграммы показал, что успешно справиться с данным заданием смог лишь 1 дошкольник. В результате исследования было отмечено, что затруднения у детей вызывают слова со стечением согласных. С заданием 2 дети с нормой речевого развития (90%), в отличие от детей с ФФНР (65%), справились намного продуктивнее.

Задание 3 было направлено на выявление возможностей детей определять количество звуков в слове. В контрольной группе лишь двое дошкольников допустили пару ошибок. Дети ошибались в словах, где было 5-7 звуков. Для детей с ФФНР задание оказалось непростым. Справиться с этими упражнениями не сумел ни один из испытуемых, трое детей ощутили сложности при предложении слов, имеющих три фонемы (30%). Ребята совершали неточности в словах «окна» - 2 звука; «лапа» - 2 звука; «лаппа» - 3 звука. В задании 3 дети с ФФНР (65%) допустили множество ошибок в выполнении, в отличии от испытуемых с нормой развития речи (87%).

Задание 4 было нацелено на умение детей определять «соседей» звука в слове. Это задание оказалось для детей обеих групп непростым, лишь 60% старших дошкольников контрольной группы выполнили задание. Самую сильную трудность провоцировали такие слова, как «скакалка» и «крапива». Даже в момент повторного проговаривания слов дети все еще допускали неточности. Дети экспериментальной группы испытывали сложности при выполнении данного задания. В течение реализации упражнения было заметно, что для дошкольников с ФФНР нет точности представления таких значений, как «перед» и «после», они не дифференцируют «слог» и «звук», свои ответы высказывают наобум, не думая о том, что они ответили. В задании 4 дети с ФФНР (40%) продемонстрировали невысокие итоговые результаты по сравнению с контрольной группой дошкольников, у которых развитие речи находится в норме (87%).

Задание 5 было направлено на умение детей определять позицию звука в слове. Старшие дошкольники контрольной группы затруднялись в определении очередности слов, состоящих из 5-8 звуков, давая верный ответ в том случае, если указанный звук расположен в начале слова, а если уже в конце или середине, дети имели трудности, вследствие чего и ошибались. У детей старшего дошкольного возраста с ФФНР обнаружились проблемы, когда им предложили идентифицировать положение звука в слове. Ни один ребенок из десяти детей не выдал правильного ответа и не выполнил задание верно от начала и до конца, шесть детей показали недостаточный уровень выявления местонахождения фонемы в слове, им было достаточно трудно определить данные значения. Дети с ФФНР не умеют совершать позиционный анализ слова. В задании 5 (37%) у детей с ФФНР отмечается так же, как и в других заданиях, невысокие показатели в конечном итоге. Дети контрольной группы с нормой речевого развития справились большинство вполне успешно (87%).

Задание 6 подразумевало собой изучение уровня развитости фонематического синтеза у детей старшего дошкольного возраста. У дошкольников контрольной группы фонематический синтез сформирован на достаточно высоком уровне, поскольку восемь детей из десяти проблем с выполнением не имели, определив разные слова из количества заданных им звуков. У детей экспериментальной группы фонематический синтез так же, как и другие фонематические показатели, находится на низком уровне. Сложнее всего для дошкольников оказалось составить синтез слов из 4-5 звуков. В задании 6 результаты детей с нормой речевого развития (95%) оказались выше итогов детей с ФФНР (50%).

Задание 7 помогало определить уровень сформированности у детей фонематического представления. Для детей контрольной группы задание оказалось простым и вызвало у них наибольший интерес. Дети придумывали разнообразные слова, состоящие как из трех, так и из пяти фонем. При предъявлении этого же задания детям с ФФНР, трое из десяти детей

оказались бессильны в придумывании слов даже из трех звуков. Это свидетельствует также и об их низком словарном запасе. Шесть детей справились с конструированием слов только после повторного объяснения задания. Наибольшие трудности вызвали слова, состоящие из четырех звуков. Труднее всего для детей с ФФНР оказалось придумывание слов из 4 и 5 звуков. В задании 7 в процессе обследования фонематического представления у детей с ФФНР (45%) результаты были невысоки, по сравнению с детьми с нормой развития речи (97%).

Задание 8 было нацелено на выявление степени сформированности у детей развития восприятия каждой фонемы. У детей контрольной группы это задание не вызывало трудностей. У детей экспериментальной группы нарушенная степень развитости восприятия каждой фонемы родного языка. Дошкольники с ФФНР проделывали данное задание по большей части наобум, когда отхлопывали заданный им звук, не вслушиваясь в звучащие звуки и не пытаясь их расслышать и понять. Кроме всего этого, они очень неохотно выполняли задание, у них была зафиксирована низкая активность при выполнении. В задании 8 дети с ФФНР показали слабый результат (62%), выполнив задание с большими неточностями даже при неоднократном повторении учителя-логопеда.

Теперь сравним результаты контрольной и экспериментальной групп по заданиям методики Р.И. Лалаевой.

Анализ выполнения детьми заданий показывает, что согласно результатам проведения исследования по методике Р.И. Лалаевой, дети контрольной группы находятся на высоком и среднем уровнях, в отличие от детей экспериментальной группы, которые выполнив те же самые задания, показывают недостаточный и низкий уровни, что говорит о необходимости проведения коррекционной работы.

Результаты итогового обследования детей с нормой речевого развития в среднем на 44% преобладают над результатами детей с ФФНР. У детей экспериментальной группы показатели по всем заданиям намного ниже, чем у детей с нормой.

Выводы. Таким образом, дети с ФФНР, в сравнении с детьми с нормой речевого развития, не обладают способностью нормированного произношения некоторых фонем – свистящих, шипящих, соноров, заднеязычных и переднеязычных звуков родной речи. Кроме того, уровень сформированности фонематических процессов – фонематического анализа, синтеза и представлений очень невысокий, по сравнению с детьми с нормой.

В заключение хотелось бы отметить, что если работа по коррекции фонетической и фонематической сторон речи будет выстроена правильным образом, то из этого последуют эффективные результаты их последующего формирования. Все это, несомненно, поможет избежать нарушения письма, чтения, высших психических функций, сферы общения и речевой деятельности.

Литература:

1. Акишева, М.А. Особенности фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста / М.А. Акишева, И.В. Андрусев // *Аллея науки*. – 2021. – Т. 2. – № 5(56). – С. 870-873
2. Андреева, А.В. Теоретические основы формирования фонематических процессов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А.В. Андреева // *Актуальные проблемы науки и образования*. – 2019. – № 1(3). – С. 75-89
3. Варенцова, Н.С. Развитие фонематического слуха у дошкольников [Текст] / Под ред. Н.С. Варенцовой, Е.В. Колесниковой. – М.: «Академия», 1997. – 221 с.
4. Двуреченская, О.Н. К вопросу о фонематическом недоразвитии речи / О.Н. Двуреченская, Е.В. Жулина // *Проблемы Науки*. – 2016. – №39 (81). – С. 101-108
5. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – М.: Владос, 2020. – 279 с.
6. Каримова, Н.В. Диагностика фонематических процессов у детей дошкольного возраста / Н.В. Каримова // *Образование и воспитание*. – 2016. – №2. – С. 21-24
7. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – М., 2004.
8. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – "Издательство ГНОМ и Д", 2000. – 80 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Деспамес Лидия Петровна

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

магистрант Дудкина Светлана Юрьевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается влияние современных тенденций дизайна на сферу образования дизайнеров, обосновывается необходимость разработки новой методологии для повышения уровня профессионализма будущих специалистов и их конкурентоспособности. Приводятся определения понятий “дизайн” и “методология”, устанавливается связь между предпроектным анализом и качеством конечного продукта дизайна. Приводится ряд актуальных тенденций дизайна, требующих наличия у современных дизайнеров специфических компетенций, в том числе аналитических умений. Определяются новые роли дизайнера в процессе проектирования, приводятся примеры того, как специалисты, применяющие умения предпроектного анализа, создают продукты дизайна, способные решать проблемы потребителя. Обосновывается важность внедрения в систему подготовки дизайнеров методик, развивающих аналитические способности.

Ключевые слова: дизайн-образование, аналитические умения, методика дизайн-проектирования, предпроектный анализ, компетенции.

Annotation. The article examines the influence of modern design trends on the field of designer education, and substantiates the need to develop a new methodology to increase the level of professionalism of future specialists and their competitiveness. Definitions of the concepts “design” and “methodology” are provided, and a connection is established between pre-design analysis and the quality of the final design product. A number of current design trends are presented that require modern designers to have specific competencies, including analytical skills. New roles of the designer in the design process are defined, and examples are given of how specialists using pre-design analysis skills create design products that can solve consumer problems. The importance of introducing methods that develop analytical abilities into the training system for designers is substantiated.

Key words: design education, analytical skills, design methodology, pre-project analysis, competencies.

Введение. Изменения, происходящие в социокультурной среде, как в Российской Федерации, так и в мире, стремительное развитие научно-технической сферы отражаются на дизайне как на системном элементе культурно-экономической жизни общества. Роль дизайна в экономике и общественной жизни значительно возрастает, он начинает брать на себя новые функции, его используют для решения проблем потребителя.

Меняющиеся условия функционирования дизайна, в свою очередь, подводят к необходимости пересмотра образовательных принципов в подготовке будущих дизайнеров, разработке новой методологии, которая способствовала бы формированию необходимых профессиональных компетенций специалиста, работающего в современных условиях.

Посредством педагогической практики происходит отбор научного знания, необходимых умений и навыков, которые необходимо передать обучающимся, давая тем самым вектор развитию их профессиональной деятельности, и от того, насколько осознанным, продуманным будет отбор образовательных компонентов, зависит, сформируются ли у будущих дизайнеров требуемые компетенции и выработается ли специфическое дизайнерское мировоззрение.

Цель исследования – обосновать эффективность применения аналитических умений в ходе предпроектного анализа для решения задач дизайна и необходимость развивать эти умения у будущих дизайнеров в процессе обучения.

Изложение основного материала статьи. До сих пор существует известная сложность в том, чтобы дать определение понятию дизайна и даже обозначить временной промежуток его выделения в отдельную сферу деятельности. Признавая, что истоки дизайна прослеживаются уже столетия назад, большинство исследователей, тем не менее, связывают его возникновение с промышленной революцией и появлением продукции массового производства и, таким образом, датируют зарождение дизайна как специфической формы деятельности к. XIX – нач. XX вв.

На протяжении более чем ста лет было предпринято бесчисленное количество попыток дать определение дизайну. Известный английский дизайнер и педагог М. Блэк даже после многих лет преподавательской деятельности в Королевском колледже искусств в Лондоне заявлял, что всегда колебался между мнением, что промышленный дизайн – это область, опирающаяся на технику, и мнением, что связи с изобразительным искусством столь же важны [6].

Сфера применения дизайна в настоящее время по-настоящему всеобъемлюща, но, обобщая, можно охарактеризовать его как художественную деятельность в сфере создания промышленного, средового и информационного продукта [7]. Дизайн определяется также как художественно-проектная деятельность. Под дизайном понимается процесс создания продукта и сам продукт как результат этого процесса.

Пограничное положение дизайна между искусством и техническим творчеством является причиной того, что образовательные программы подготовки дизайнеров зачастую имеют крен в одну из этих сторон, что, в конечном итоге, может негативно сказываться на профессиональной подготовке обучающихся. Возникает необходимость разработки такой методологии в педагогической практике, которая позволяла бы выпускать конкурентоспособных специалистов, способных создавать инновационные продукты дизайна и учитывающих в своей деятельности две составляющие: новые технологии и запросы общества.

Методология (от «метод» и «логия») – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности [8]. Методология рассматривает организацию деятельности как целенаправленную активность человека. Организовать деятельность означает упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом ее осуществления.

Как таковая, образовательная система подготовки дизайнеров начала складываться в России лишь в девяностые годы XX в. До этого времени эстетической стороне в промышленном производстве не уделялось должного внимания, чему, в том числе, способствовало отсутствие в плановой экономике советского периода такого компонента свободного рынка, как конкуренции, фактора, ставшего ключевым в становлении дизайна в странах Запада.

Развитие системы образования будущих дизайнеров в современной России можно назвать хаотичным и ретроспективным: оно строилось, так или иначе, на базе методик традиционного художественно-конструкторского образования, с привлечением педагогического состава, взросшего в рамках традиционных форм подготовки художников-конструкторов. Поиски новой методологии в учебных заведениях, как правило, отдавались на откуп отдельным энтузиастам от образования, практикующим художникам и дизайнерам, что, во-первых, порождало множество разрозненных траекторий развития образовательных программ, а, во-вторых, не всегда приводило к желаемому результату – формированию у обучающихся специфического дизайнерского мировоззрения. Профессиональное мастерство будущих дизайнеров в области художественно-проектной деятельности должно вестись целенаправленно, в соответствии с определенными целями и задачами.

Таким образом, является актуальной разработка современной методологии процесса обучения будущих дизайнеров. Очевидно, что образовательные стратегии образования в сфере дизайна должны базироваться на новейших тенденциях развития дизайна. Обозначим некоторые из них.

Один из исследователей дизайна Ральф Каплан определял дизайн как “процесс создания правильных вещей, отвечающих нуждам людей” [5]. Такое определение довольно точно отражает одну из важнейших установок нынешнего дизайна и его ключевое отличие от принципов формообразования на начальном этапе развития: создание не просто эстетичных, узнаваемых, конкурентоспособных продуктов, но решение с помощью дизайна определенных запросов общества, устранение проблем.

Получив предложение спроектировать очки, известный французский дизайнер Филипп Старк не пошел по пути создания яркого запоминающегося дизайна очков или модернизации уже существующих моделей. Для начала он выявил те проблемы, неудобства использования, с которыми потребители сталкивались при носке очков. Среди проблем оказались: возникновение усталости и головной боли, обусловленных жесткой конструкцией очков, проблемы с центровкой линз, ведущие к усталости глаз и даже ухудшению зрения. Выявив недостатки, он приступил к их устранению и, в результате длительных исследований и экспериментов, предложил облегченную конструкцию оправы, в которой заушники крепятся не с помощью традиционного винтового шарнира, а посредством биомеханического, работающего по принципу плечевого сустава человека, в результате чего заушники получили возможность вращаться на 360°. Наконечники заушников были снабжены эластомером, который не позволял оправам соскальзывать и обеспечивал удобную посадку оправ на лице. Новая конструкция устраняла перечисленные недостатки очков, делая их ношение комфортным. Так, в результате предпроектного анализа, ряда исследований и экспериментов, дизайнер получил продукт, решивший проблемы потребителя.

Подобный подход к проектированию обеспечивает коммуникативную функцию дизайна, заключающуюся в установлении прочных связей между потребителем и производителем, между потребителем и конечным продуктом дизайна. В результате эффективной коммуникации максимально учитываются притязания потребителя, и задача дизайнера, как проводника между потребителем и производителем, наиболее полно выявлять эти притязания, при том что порой потребитель сам не может четко сформулировать свои потребности или даже осознать их. Задача дизайнера – установить цель или проблему, выявить ограничения и предложить оптимальные варианты решения проблемы. Задачи подобного рода

требуют от дизайнера способности к анализу, умению мыслить широко и нестандартно, поэтому важно, чтобы в структуру процесса обучения молодых дизайнеров входили компоненты, развивающие эти способности тоже.

Опыт работы успешных дизайнеров показывает, что они давно вышли из плоскости только лишь проектирования, их деятельность становится многоуровневой. В качестве примера можно привести архитектурное бюро (мы имеем право рассматривать опыт специалистов из сферы архитектуры, поскольку архитектура непосредственно сопрягается с дизайном) Portner Architects, победителя ряда престижных премий в области архитектуры. На счету этого бюро десятки спроектированных объектов, включая крупные торговые центры.

Саша Лукич, основатель и главный архитектор бюро, утверждает, что основной навык архитектора – создавать хороший дизайн и уметь работать с материалами, но успех своего бюро объясняет не только комплексным подходом к проектированию, а особым методом в работе, предоставлением специфических компетенций, к которым относит понимание того, как работает бизнес, для которого делается проект, что приносит этому бизнесу прибыль. Его бюро не просто создает “дизайн”, проектируя торговый центр согласно нормам и правилам, но еще на эскизной стадии ориентируется на поведенческую психологию: изучает локацию, доступность и целевую аудиторию, определяет, какие существуют “потoki” посетителей и как их грамотно направить, выбирает оптимальный конструктив и технические решения. Компания перестала продавать простую услугу проектирования, и в этом Саша Лукич видит конкурентное преимущество своей фирмы. Он говорит: “Я придерживаюсь мнения, что постоянное развитие компетенций – это основной двигатель специалистов высокого класса”. Свои слова С. Лукич подтверждает тем, что для приобретения нужных компетенций получил дополнительное образование MBA по специализации “Управление коммерческой недвижимостью”.

Нельзя сказать, что совмещение в работе дизайнера проектирования и консультирования являет собой совсем новое веяние. К примеру, еще в 1970-е годы Ричард Латэм (США) основал компанию, работавшую в сфере дизайн-консалтинга. При этом Латэм, описывая принципы своей работы, пояснял, что прежде всего уделял внимание планированию, а не товарам, он помогал клиентам понять, что и как им делать.

Знание дизайнером тонких особенностей продукта, с которым он работает, вникать во все бизнес-процессы способствуют значительному повышению его профессионализма и открывают новые перспективы, следовательно, это те компетенции, которые необходимо получать каждому дизайнеру, стремящемуся к вершинам профессии и это то, на что стоит обратить внимание при составлении образовательных программ для дизайнеров.

Именно на предпроектных исследованиях, развитии аналитических умений обучающихся фокусируются в настоящее время лучшие школы дизайна и архитектуры. Например, в основанной архитекторами Евгением Ассом и Никитой Токаревым архитектурной школе “МАРШ” существует интенсив «Продакт-менеджер в девелопменте». Куратор курса архитектор Наталья Пирогова рассказывает об этой программе: “Для меня продакт-менеджер в девелопменте – это прежде всего исследователь. Он изучает рукотворную среду и дает ответы на запросы пользователя. Подумайте о том, что ваши решения принесут масштабный эффект в жизнь пользователей и участников процесса. Задайте себе вопросы: Чью задачу решит этот проект? Что будет с ним в будущем? Способен ли он к трансформации? Как я буду масштабировать решение? Мне помогают ответы на эти вопросы превращать проект в продукт”.

Стратегический подход к дизайну, опора на исследования, развитие подлинно дизайнерского мышления – ключевые принципы, на которые опирается, в частности, школа “МАРШ”. “Мы нацелены на воспитание творчески мыслящих, социально ответственных и компетентных профессионалов... Первое, чего я хочу, как учитель, это помочь студентам понять мир и время, в котором они живут”, – говорит Евгений Асс. Результативность работы архитектурной школы доказывается высоким процентом выпускников, успешно работающих по специальности.

Выводы. Таким образом, в результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что применение аналитических умений в ходе предпроектных исследований способствует созданию инновационного продукта дизайна, который не только обладает высокими эстетическими качествами, но может решать определенные проблемы потребителя. В связи с этим становится важным развивать аналитические умения в процессе профессиональной подготовки дизайнеров в вузах.. Приобретение будущими дизайнерами специфических компетенций в области аналитических умений будет способствовать их профессиональному росту и повышению конкурентноспособности.

Литература:

1. Абоимова, И.С. Инновационные тенденции в подготовке графических дизайнеров в вузе / И.С. Абоимова, А.А. Порфирьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 4-6
2. Белова, И.Л. К вопросу о развитии художественно-проектного мышления студентов-дизайнеров с помощью технологии проектного моделирования / И.Л. Белова, Е.Н. Гурьянчева, И.А. Кучкин // Балтийский гуманитарный журнал. – 2023. – Т. 12, № 1(42). – С. 12-16
3. Большая Советская Энциклопедия / 3-е изд. – Москва: Советская Энциклопедия, 1968-1979.
4. Взятыхшев, В.Ф. Введение в методологию инновационной проектной деятельности: учеб. для вузов / В.Ф. Взятыхшев. – М.: ЕЦК. – 2002. – С. 9.
5. Каплан, Р. С помощью дизайна. Почему не было замков на дверях ванных комнат в отеле “Людовик XIV” и другие примеры / Р. Каплан. – Москва: Издательство Студии Артемия Лебедева. – 2014. – С. 20.
6. Ковешникова, Н.А. История дизайна. Краткий курс лекций: учеб. Пособие для вузов / Н.А. Ковешникова. – 2-е изд., перераб. и доп.. – М.: Лань. – 2023. – С. 136.
7. Малин, А.Г. Теория и методология дизайна: конспект лекций / А.Г. Малин, И.М. Ушкина, И.С. Гурко. – Витебск: УО «ВГТУ». – 2014. – С. 13.
8. Терехова, Н.Ю. Методология дизайн-проектирования / Н.Ю. Терехова. – Москва: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2019. – С. 17.
9. Халиуллина, Л.Р. Методика определения уровней развития исследовательского мышления у будущих учителей (бакалавров) / Л.Р. Халиуллина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №1. – С. 5.
10. Чернышев, О.В. Формальная композиция. Творческий практикум. – Минск: Харвест, 1999. – С. 45.

КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МАЛИ

Аннотация. Система образования Мали развивается, чтобы выйти на современный уровень. Развитие профессиональных навыков педагогов дошкольного образования в Мали стало одной из приоритетных задач государства. Уточнение критериальных характеристик позволяет достичь педагогических целей по развитию профессиональной компетентности. Цель исследования: выявление и обоснование критериальных характеристик уровня развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования Мали в рамках их профессиональной деятельности. Выделены мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-самообразовательный критерии, определены их критериальные характеристики по четырем уровням развития профессиональной компетентности.

Ключевые слова: критерии, критериальные характеристики, республика Мали, дошкольные педагоги, дошкольное образование, профессиональная компетентность педагога.

Annotation. Mali's education system is evolving to reach a modern level. The development of professional skills of preschool teachers in Mali has become one of the government's priorities. Clarification of the criterion characteristics makes it possible to achieve pedagogical goals for the development of professional competence. Purpose of the study: to identify and substantiate the criterion characteristics of the level development of professional competence of preschool teachers in Mali within the framework of their professional activities. Motivational-value, cognitive-activity and reflective-self-educational criteria are identified, and their criterion characteristics are determined according to four levels of professional competence development.

Key words: criteria, criterion characteristics, Republic of Mali, preschool teachers, preschool education, professional competence of a teacher.

Введение. В современных условиях в Мали развитие системы образования занимает одно из центральных мест, особенно дошкольного образования. В настоящее время правительство Мали уделяет особое внимание повышению квалификации дошкольных педагогов в Мали, где существует четыре уровня образования: дошкольное, базовое, общее среднее и высшее.

В настоящее время основной особенностью дошкольного образования в Мали является постоянное совершенствование профессиональной деятельности педагогов с целью достижения более высокого качества дошкольного образования. В ходе исследования основное внимание уделяется теоретическому анализу, обобщению педагогической и методической литературы, а также результатам практической деятельности. Целью исследования является выявление и обоснование критериальных характеристик уровня развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования Мали в контексте их профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Перед педагогами дошкольного образования ставятся специальные профессиональные задачи как неотъемлемая часть их повседневной и профессиональной деятельности, которые, с одной стороны, обеспечивают удовлетворение образовательных потребностей дошкольников, а с другой стороны, достигают профессиональных целей посредством непрерывного развития их профессиональной компетентности. В настоящее время характеристики критериев развития профессиональных навыков дошкольных педагогов в Мали не определены. Эволюция малийской педагогики требует современной профессиональной практики для эффективного удовлетворения образовательных потребностей детей дошкольного возраста.

Тема развития профессиональной компетентности педагогов занимает центральное место, вызывая особый интерес у исследователей. Педагогическая наука развивается в соответствии с глобальными социальными и экономическими реалиями. В результате у каждого автора имеется своя трактовка понятия «компетентность», отличная от других.

Многие исследователи вели научную работу по развитию профессиональной компетентности. Среди различных ученых выделяются работы: В.А. Адольфа, Е.Н. Беловой, В.Д. Шадрикова, В.Н. Введенского и др. В то же время сущность понятия «профессиональная компетенция» дошкольных педагогов в Мали не являлась объектом исследования отечественных и зарубежных педагогов.

Компетентность складывается из глубоких и конкретных знаний, взвешенной проницательности, в ходе которой проявляется осознание собственных действий. Развитие способностей человека достигает высокого уровня, когда дух инициативы достаточно развит, чтобы добровольно организовывать и оценивать свою деятельность и деятельность окружающих. По мнению некоторых зарубежных исследователей, «компетентность работника» характеризуется особыми психологическими качествами, такими как стремление к развитию, экстраверсия, самодисциплина, психическая самостоятельность в решении профессиональных задач [2, С. 53]. Э.Э. Симанюк и А.М. Павлова и другие характеризуют компетентность через использование теоретических и практических знаний на высоком уровне в профессиональной среде [5, С. 37]. Е.Н. Белова выделяет в структуре компетентности в качестве компонентов когнитивно-синергический, оценочно-рефлексивный, деятельностно-проблеморазрешающий и мотивационно-ценностный. Автор группирует компетенции на три основные группы: самообучающиеся, профессионально-специальные и социально-личностные [3].

Таким образом, обобщив интерпретацию разных авторов, мы рассматриваем понятие «компетентность» как применение теоретических знаний, практик и жизненного опыта человека для решения конкретной проблемы в очень специфической ситуации; использование интеллектуальных или физических способностей для достижения поставленных целей путем успешного выполнения личных или профессиональных задач. Выполнение этих задач и достижение успеха в деятельности приносит моральное или профессиональное удовлетворение.

Понятие «профессиональная компетентность» широко изучается некоторыми современными авторами. Согласно В.А. Адольфу, развитие профессиональной компетентности педагога характеризуется готовностью педагога к осуществлению профессиональной деятельности в реальной образовательной практике [1, С. 39]. В.Д. Шадриков считает, что профессиональная компетентность приобретается в процессе трудоустройства и проявляется в успешном решении профессиональных задач благодаря знаниям, умениям и личностным качествам, приобретенным в ходе профессиональной подготовки [7, С. 34].

Таким образом, профессиональная компетентность определяется как способность успешно решать профессиональные задачи в проблемной ситуации. Мы группируем профессиональные навыки в три основные группы: теоретическая компетентность (знание), практические или технические умения (ноу-хау) и поведенческие или исполнительские навыки (зная, как жить). Теоретические знания являются основой профессиональной компетентности; ноу-хау заключаются

реализации своих знаний и правильном их применении для достижения конкретных целей; зная, как жить – это способность быстро адаптироваться в командной работе, организовывать и расставлять приоритеты профессиональных задач, соблюдая при этом этику.

В.Н. Введенский выделяет компоненты профессиональной педагогики; вербальные компоненты и компоненты производительности, которые позволяют учителю достигать образовательных целей в профессиональных ситуациях [4]. По мнению Г.С. Смирнова, профессиональный педагог – это тот, кто обладает высоким уровнем мотивации и компетентности; способный решать собственные образовательные задачи для достижения удовлетворительных результатов [6, С. 15]; их поведение характеризуется стремлением познавать новые открытия, чтобы быстрее адаптироваться к новым требованиям.

По итогам анализа и обобщения, приведём собственное определение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в Мали как способности и готовности продуктивно решать профессиональные задачи на основе их обучения, самообразования, письменной и умственной подготовки к профессиональной деятельности, опираясь на знания в области дошкольной психологии и педагогики.

Понятие «критерий» (от греческого «criteria») означает средство суждения, оценки, на основе которого что-либо оценивается, определяется или классифицируется. Для оценки развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования Мали нами выделены мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-самообразовательный критерии.

Мотивационно-ценностный критерий позволяет определить мотивированность педагогов дошкольных учреждений в Мали, их ценностные ориентации при выполнении повседневных профессиональных задач. Данный критерий включает оценку таких профессиональных качеств, как инициатива в выполнении интересной и творческой работы; позитивное отношение к любой деятельности по исправлению недостатков и закреплению достижений дошкольников, активное вовлечение детей в общую деятельность, осознание образовательных и личных целей, собственной значимости и значимости своих коллег; мотивация к участию в мероприятиях по укреплению здоровья, создание благоприятных условий для выполнения поставленных в деятельности образовательных задач по физическому и интеллектуальному, нравственно-социальному, художественно-эстетическому развитию, самоудовлетворение в повседневной профессиональной деятельности.

Мотивационно-ценностный критерий включает следующие показатели: мотивационно-ценностная ориентация, установки, направленность педагога дошкольного образования на непрерывное образование и самообразование для развития его профессиональной компетентности.

Когнитивно-деятельностный критерий используется для оценки уровня овладения педагогами дошкольных учреждений в Мали профессиональными знаниями и их адаптации к профессиональной среде. Данный критерий включает оценку таких профессиональных умений, как профессиональное, критическое и инновационное педагогическое мышление; полнота, глубина и системность знаний об общем развитии, росте и самостоятельности детей дошкольного возраста; знание различных современных технологий двигательного и интеллектуального, нравственного, социального, художественного и эстетического развития и превращение их в цель обучения; способность решать проблемы в повседневных рабочих ситуациях.

Когнитивно-деятельностный критерий включает следующие показатели: владение системой знаний о дошкольном образовании, владение новыми информационными технологиями дошкольной анимации, способность и желание устанавливать здоровое общение с коллегами, детьми и родителями.

Рефлексивно-самообразовательный критерий используется для анализа и оценки действий педагога дошкольного образования по отношению к профессиональной деятельности. Данный критерий включает оценку таких профессиональных качеств, как желание учиться новому и получать новую информацию, касающуюся дошкольной психологии и педагогики; знание эффективных решений собственных профессиональных задач, владение основными методами самоподготовки, понимание себя и окружающего мира, коррекцию собственного неадекватного поведения по отношению к дошкольникам. А также оценку стиля руководства педагогическим процессом и способность к совершенствованию, стремления исправления профессиональных недостатков для закрепления навыков; умение позитивно и продуктивно влиять на детей.

Рефлексивно-самообразовательный критерий характеризуют следующие показатели: рефлексивная позиция в процессе профессиональной и самообразовательной деятельности, владение умениями самооценки и самообразования в процессе профессиональной деятельности.

Анализ выделенных критериев позволил нам определить четыре уровня развития профессиональной компетентности дошкольных педагогов в Мали в процессе их деятельности: дезадаптивный (критический); адаптивный (низкий); продуктивный (средний); творческий (высший).

Мотивационно-ценностный критерий развития профессиональной компетентности дошкольных педагогов в Мали в процессе их деятельности имеет следующие уровневые характеристики:

1) критический уровень характеризуется коммуникацией на начальном этапе, неспособностью поддерживать межличностное и внутригрупповое общение, неспособностью принимать решения в проблемных ситуациях, неспособностью решать сложные задачи, её успех полностью зависит от помощи коллег, менее амбициозен в профессиональном развитии, требуется мотивация для участия в совместной профессиональной деятельности;

2) на низком уровне развития профессиональной компетентности проявляется коммуникация на зародышевом этапе, представляющая собой как более или менее устойчивую способность к поддержанию межличностной и внутригрупповой коммуникации. Трудность принятия решений в проблемных ситуациях, неспособность решать отдельные сложные задачи. Успех педагога зависит от коллективной профессиональной деятельности, мотивационная неустойчивость к профессиональному развитию;

3) средний уровень характеризуется продуктивностью сбалансированных речевых навыков, хорошей межличностной и внутригрупповой коммуникацией, легкостью принятия решений в проблемных ситуациях, способностью решать сложные задачи, уверенностью в собственных силах для достижения успеха, мотивационной устойчивостью для профессионального развития;

4) на высшем уровне развития профессиональной компетентности проявляются ценностное, мотивированное отношение к высокой вербальной и практической работоспособности, умение поддерживать хорошие межличностные и внутригрупповые коммуникации, быстро и легко принимать решения в проблемных ситуациях, в том числе нестандартные решения, способность решать любые профессиональные задачи. Успех педагога полностью зависит от его самостоятельности. Он амбициозен в отношении собственного профессионального развития, достаточно мотивирован и готов принимать участие в совместной профессиональной деятельности.

Когнитивно-деятельностный критерий развития профессиональной компетентности дошкольных педагогов в Мали в процессе их деятельности имеет следующие уровневые характеристики:

1) критический уровень характеризуется недостаточным знанием развития детей от зачатия до 6-7 лет и психологической, социальной и культурной среды их развития. Эпизодическая и поверхностная компетенция при переходе от родного языка к изучаемым языкам, неумение устанавливать профессиональные отношения, взаимонепонимание в профессиональной деятельности, обязательная мотивация к участию в совместной профессиональной деятельности, отказ от самовыражения перед коллегами; отсутствие творческих и инновационных идей;

2) на низком уровне развития профессиональной компетентности проявляются менее глубокие общие знания о развитии детей от зачатия до 6-7 лет, об их психологическом, социальном и культурном окружении. При переходе от родного языка к изучаемым языкам компетентность проявляется эпизодически, слабо развито умение выстраивать профессиональные отношения, взаимопонимание в профессиональной деятельности, умение реализовывать образовательные проекты. Соблюдение профессиональной этики носит вынужденный характер, фобия высказываться перед коллегами для освещения своих идей; дух новаторства и творчества присутствует, но развит слабо;

3) средний уровень характеризуется глубокими общими знаниями о развитии детей от зачатия до 6-7 лет, их психологическом, социальном и культурном окружении. При переходе от родного языка к изучаемым языкам постоянно демонстрируется компетентность, умение выстраивать здоровые профессиональные отношения, развивается взаимопонимание в профессиональной деятельности, способность реализовывать устойчивые образовательные проекты, соблюдение профессиональной этики – добровольное, продуктивное сбережение с коллегами своих идей; приемлем дух новаторства и творчества;

4) на высшем уровне развития профессиональной компетентности проявляются более глубокие общие знания о развитии детей от зачатия до 6-7 лет и их психологической, социальной и культурной среде. Достаточно выражена компетентность в переходе от родного языка к изучаемым языкам, умение выстраивать здоровые выгодные профессиональные отношения, хорошо развито взаимопонимание в профессиональной деятельности, способность реализовывать устойчивые образовательные проекты, соблюдение профессиональной этики спонтанно и постоянно, продуктивное сближение с коллегами для освещения своих идей. Достаточно развит дух инноваций творчества.

Рефлексивно-самообразовательный критерий развития профессиональной компетентности дошкольных педагогов Мали в процессе их деятельности имеет следующие уровневые характеристики:

1) критический уровень характеризуется отсутствием решительности и ответственности в повседневной трудовой деятельности, неумением поставить под сомнение неадекватное поведение и вредные привычки, неумением аргументировать свою точку зрения в дискуссии, отсутствием осознанности в поиске причин собственных проблем, неумением самостоятельно выбирать, искать нужную информацию;

2) на низком уровне развития профессиональной компетентности проявляется недостаточная решительность в повседневной трудовой деятельности, выявление причин дезадаптивного поведения и вредных привычек носит эпизодический характер, проявляется низкая вовлеченность в дискуссии, проявляется разовое осознание поиска причин собственных проблем, способность к самостоятельному поиску необходимой информации слабо развита;

3) среднему уровню характерны решительность и ответственность в повседневной профессиональной деятельности, способность выявлять причины неадекватного поведения и вредных привычек, активное участие в дискуссии, выражается готовность искать причины собственных проблем, способность самостоятельно искать необходимую информацию;

4) на высшем уровне развития профессиональной компетентности проявляются решительность и ответственность в повседневной профессиональной деятельности, способность выявлять причины неадекватного поведения и вредных привычек, активное добровольное участие и его влияние в дискуссиях, осознание необходимости поиска причин собственных проблем для нахождения эффективного решения, умение самостоятельно искать необходимую информацию, достаточно убедительно выражать свои мысли.

Активное непрерывное самообразование через включение в разнообразные формы и методы непрерывного профессионального образования в процессе профессиональной деятельности и самостоятельного поиска новых знаний и информации.

Выводы. Профессиональная компетентность дошкольных педагогов в Мали имеет первостепенное значение в движении к современности. Так как педагоги, обладающие данной компетентностью, будут способны успешно решать задачи в области развития физических и интеллектуальных, социальных и нравственных, художественных и эстетических способностей детей дошкольного возраста. Развитие профессиональных навыков позволяет эффективно и результативно работать в дошкольных образовательных учреждениях.

Определены четыре уровня развития профессиональных навыков педагогов дошкольного образования в Мали: дезадаптивный (критический); адаптивный (низкий); продуктивный (средний); творческий (высший). Выделены три критерия уровня развития профессиональной компетентности дошкольных педагогов в Мали: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-самообразовательный критерии. К особенностям критериев оценки развития профессиональной компетентности дошкольных педагогов в Мали, на всех уровнях ее развития, относится стремление закрепить полученные теоретические и практические знания и исправить недостатки в решении собственных проблем на основе современных универсальных профессиональных знаний и умений.

Литература:

1. Адольф, В.А. Становление профессиональной компетентности педагога / В.А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 38-41
2. Белова, Е.Н. Анализ сущности понятия профессиональная компетентность педагога дошкольного образования Мали / Е.Н. Белова, М. Диалло // Фундаментальные и прикладные науки сегодня. – 2023. – С. 52-57
3. Белова, Е.Н. Становление и развитие сетевой самообучающейся организации: монография / Е.Н. Белова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2020. – 412 с.
4. Введенский, В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя / В.Н. Введенский. – Санкт-Петербург: Просвещение, 2004. – 159 с.
5. Кротова, Т.В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Т.В. Кротова. – М., 2005. – 18 с.
6. Смирнова, Г.С. Коллективная творческая деятельность педагогов как фактор развития их профессиональной компетентности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.С. Смирнова – СПб., 2000. – 19 с.
7. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004 – № 8. – С. 120-128

УДК 376.37

магистрант Диметрова Ольга Петровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

кандидат педагогических наук, доцент Тимченко Екатерина Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена рассмотрению особенностей речевого развития старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС), в частности аспектам связности их речи. Авторы обобщают результаты диагностического обследования связной речи дошкольников с РАС. Исследование проводилось с помощью адаптированных методик В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой и Д.А. Шукиной. В статье представлены характеристики уровней развития связной речи дошкольников с РАС. Авторы группируют соответствующие критерии и показатели для низкого, среднего и высокого уровней развития связной речи. На этапе первоначального обследования большинство детей с РАС, принимавших участие в экспериментальной работе, продемонстрировали низкий уровень связности речи. В связи с этим был сделан вывод, что связность речи старших дошкольников с РАС является частью общей картины их специфического развития. В качестве возможного ресурса для развития связности речи старших дошкольников с РАС авторы рассматривают театрализованную деятельность. В тексте кратко сформулированы рекомендации по организации театрализованной деятельности с детьми с РАС на занятиях с логопедом в условиях дошкольного образовательного учреждения. Представлены обобщенные результаты динамического педагогического наблюдения за состоянием связной речи старших дошкольников с РАС.

Ключевые слова: дошкольники с расстройствами аутистического спектра, развитие связной речи детей с РАС, дошкольное образование детей с РАС, возможности театрализованной деятельности для детей с РАС.

Annotation. The article in question is devoted to considering speech development features of senior preschoolers with autism spectrum disorders (ASD), coherence aspects, in particular. The authors summarize the results of diagnostic examination of coherent speech among the preschoolers with ASD. The study was conducted using adapted methodology by V.P. Glukhov, R.I. Lalaeva and D.A. Shchukina. The article presents characteristics of levels of development of coherent speech of preschoolers with ASD. The authors group relevant criteria and indicators for low, medium and high levels of coherent speech development. In the stage of conducting initial study, the majority of children with ASD involved in experiments demonstrated a low level of speech coherence. Thus, it was concluded that the speech coherence of senior preschoolers with ASD is a part of the overall picture of their specific development. The authors regards drama clubs activities for such children as a possible way of their speech coherence development. In the article some recommendations on how to organize drama activities with children with ASD during speech therapy classes in a preschool educational institution are briefly formulated. The results of dynamic pedagogical monitoring the coherent speech state of senior preschoolers with ASD are summarized and presented.

Key words: children with autism spectrum disorders, developing speech coherence of children with ASD, preschool education of children with ASD, opportunities of drama activities for children with ASD.

Введение. В настоящее время количество детей с официальными диагнозом «расстройство аутистического спектра» увеличивается ежегодно, что связано с улучшением качества диагностики и обновлением диагностических критериев, зафиксированных в международных документах. Речевое развитие детей с аутистическими нарушениями обладает качественным своеобразием, в том числе характеризуется наличием специфических дефицитов, среди которых эхолалии, трудности понимания обращенной речи (особенно многозначных слов, образных выражений, развернутых инструкций), особенности просодики (интонации, ритма, темпа и т.п.), фрагментарность высказываний, сложности с выстраиванием диалогической и полилогической коммуникации и др. Так, дети с высокофункциональным аутизмом, обладающие большим словарным запасом и развернутой сложной речью, производят на окружающих хорошее впечатление, когда их монологический рассказ связан со сферой их стереотипных интересов. При этом появление уточняющих вопросов или попытка перевести разговор в другое русло с большой долей вероятности не только не получают развития и поддержки со стороны аутичного ребенка, но и вызовут приступ тревоги, связанное повествование прервется, будут следовать односложные ответы, которые довольно трудно назвать полноценным диалогом.

Именно связность является той ключевой характеристикой, которая определяет качество социального эффекта речевой коммуникации. Нарушение связности речи, как монологической, так и диалогической (но в большей степени второй), приводит к тому, что даже высокофункциональным детям с РАС сложно взаимодействовать с окружающими. Специалисты отмечают, что дошкольники с аутистическими расстройствами нуждаются в коррекционной помощи, направленной на формирование связности их речи. Глобальной задачей в данном случае будет научить ребенка с РАС не только грамматически и синтаксически правильно выстраивать фразы, но и объединять их общим смыслом, вплетая их в ткань общего связного повествования. Решение такой задачи требует особой организации коррекционно-образовательного процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения, при которой могут быть задействованы возможности разных видов деятельности, доступных ребенку с РАС в пространстве детского сада. Наша статья посвящена исследованию состояния связной речи старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, включенных в практику театрализованной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Исследование связной речи дошкольников с РАС проводилось нами на базе МБДОУ Детский сад № 33 «Гвоздика» с. Шаблиевка Ростовской области. В исследование приняли участие шесть детей старшего дошкольного возраста, из которых двое уже имеют официально подтвержденный диагноз «расстройство аутистического спектра» и рекомендации ТПМПК об обучении по соответствующей их потребностям адаптированной программе. Четыре ребенка находятся в процессе прохождения ТПМПК с целью определения образовательного маршрута и при этом демонстрируют ярко выраженную клиническую картину РАС. Все дети используют речь в повседневной коммуникации и посещают группу компенсирующей направленности.

Основная задача исследования состояла в выявлении актуального состояния связной речи у детей, принимавших в нем участие, и организация работы по улучшению связности речи с использованием средств театрализованной деятельности. Для определения качества связной речи был выделен комплекс необходимых умений, среди которых: умение вести диалог на общие бытовые темы со взрослыми и сверстниками, умение использовать диалоговую коммуникацию с опорой на серию

сюжетных картинок, умение составлять рассказ на заданную тему по одной картинке и с опорой на серию сюжетных картинок, умение пересказывать содержание услышанного своими словами.

Для изучения актуального состояния вышеперечисленных навыков были использованы адаптированные задания диагностических методик В.П. Глухова [1], Р.И. Лалаевой [2] и Д.А. Щукиной [3]. Одни задания предполагали выполнение конкретных инструкций, другие представляли собой варианты структурированного наблюдения за поведением детей в группе. Всего было использовано 7 заданий, за каждое из которых ребенок мог получить от 1 до 5 баллов. Таким образом, минимальная оценка по итогам обследования могла составить 7 баллов, максимальная соответствовала 35 баллам.

Вышеназванные оценки были декомпозированы в соответствии с низким, средним и высоким уровнями связности речи старших дошкольников с РАС. Особое внимание при оценке было уделено таким аспектам, как содержательность высказываний, логическая последовательность изложения мыслей, правильное грамматическое и фонетическое оформление рассказа, а также выразительность речи. Краткая характеристика уровней развития связной речи у дошкольников с РАС представлена ниже.

Низкий уровень развития связной речи соответствует оценкам от 7 до 16 баллов. У детей этой группы слабо развита или отсутствует полноценная фразовая речь, дети не могут устанавливать логические связи между событиями. Пересказ характеризуется непоследовательностью, фрагментарностью, пропусками смысловых звеньев. Предложения не связаны между собой по смыслу. Отмечаются нарушения связности (паузы, повторы). В ответах дети проявляют скованность и нерешительность.

Средний уровень развития связной речи включает оценки от 17 до 26 баллов. Дошкольники, относящиеся к этой группе, справляются с заданием с помощью наводящих вопросов, у них присутствуют трудности с установлением лексико-смысловых связей между событиями. Пересказ соответствует ситуации, но недостаточно содержательный, бедный лексический запас. При составлении рассказа-описания дети также нуждаются в помощи педагога.

Высокий уровень развития связной речи предполагает получение оценки от 27 до 35 баллов. Эти дети умеют отвечать на вопросы полным предложением. Небольшой текст пересказывают без смысловых пропусков, логически соблюдают последовательность событий. Дети самостоятельно составляют рассказ, соответствующий заданной теме. Текст структурирован, насыщен выразительными средствами.

Исследование, проведенное на констатирующем этапе, показало, что все дети, принимавшие участие в эксперименте, имеют сложности восприятия инструкций, подтекста, иронии, неадекватно распознают эмоции других людей. Были выявлены трудности с расстановкой логического ударения во фразах и предложениях. Также все дети продемонстрировали характерную просодику, в том числе: монотонность и недостаточная модулированность голоса во время повествования, своеобразный ритм и темп речи. Обследуемым дошкольникам с РАС было трудно передать сюжет текста словами, предложения характеризовались отсутствием использования средств выразительности, были неправильно построены с грамматической точки зрения. Общее повествование самостоятельно не складывалось в единую картину, требовалась помощь педагога, чтобы установить логические взаимосвязи в тексте. Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования позволили сделать вывод, что у всех обследуемых детей низкий уровень связности речи, и необходимо организовать специальную коррекционную работу, направленную на улучшение данной характеристики речи у старших дошкольников с РАС.

Мы предположили, что для улучшения связности речи детей с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения будет целесообразно использовать средства театрализованной деятельности, которая может не только повлиять на состояние речи детей, но и в целом способствовать улучшению включенности детей в коллектив сверстников. Для проверки данного предположения была разработана система коррекционных занятий, базирующаяся на принципах индивидуализации, дифференциации, систематичности и последовательности. Элементы театрализованной деятельности были включены во все режимные моменты дошкольного образовательного учреждения: фронтальные занятия в группе детского сада, в групповые и индивидуальные занятия с логопедом, в музыкальные занятия, а также давались небольшие задания для работы с детьми дома. Среди видов работ, использованных с детьми с РАС, можно выделить: совместное чтение и обсуждение сказок и коротких рассказов; совместный просмотр и обсуждение детских спектаклей; этюды – упражнения, направленные на развитие выразительности речи и способности передавать собственные состояния и эмоции; игры-имитации и групповые театрализованные мини-игры, речевые игры и физминутки с включением элементов театрализованной игры и др.

На начальном этапе содержание работы по развитию связной речи средствами театрализованной деятельности включало беседы, направленные на знакомство детей с РАС с театром, как видом искусства, и воспитание социально приемлемого поведения в театре. Для закрепления у детей общих представлений о театре и правилах поведения в нем были организованы сюжетно-ролевые игры «Мы идем в театр» и «Что я знаю о театре?».

Театрализованная деятельность с детьми с РАС в группе компенсирующей направленности была организована на регулярной основе с использованием принципа «взрослые – детям». Воспитатели и приглашенные артисты выступали перед дошкольниками с театральными представлениями («Доктор Айболит», «Мойдодыр», «Крошечка-Хаврошечка» и др.). Такие мероприятия позволили расширить пассивный словарь дошкольников, способствовали накоплению эмоционально-зрительного опыта, а также развитию у дошкольников с РАС представлений о понятиях «театр», «актёр», «роль», «спектакль», «режиссер», «костюмер», «декорации», «сцена» и т.п.

Следующий важный элемент работы по развитию связной речи дошкольников с РАС – чтение и обсуждение литературных произведений. В совместной беседе обсуждались характеры героев, их особенности, давалась оценка их поступкам и действиям. Данная работа способствовала формированию общих представлений о нравственных ценностях, стилей поведения и взаимодействия с окружающими.

Для развития практических умений дошкольников с РАС были использованы различные упражнения и театрализованные игры. Так как в основном у детей с РАС был недостаточный уровень речевого развития, знакомство с театральными играми начиналось с игры-имитации. Сначала дети при сопровождении взрослого имитировали отдельные действия людей, животных, птиц, затем основные эмоции человека (прошел дождик, вышло солнышко – дети рады, побежал гулять). Затем освоенные имитации объединялись в этюды, демонстрирующих действия людей или животных с передачей основных эмоций персонажей. Также в процессе работы были задействованы музыкальные игры-импровизации с использованием фольклорных средств (потешки, прибаутки и т.п.). Дети с РАС, которым было трудно выражать эмоции от первого лица действовали с помощью кукольных персонажей.

Речевые упражнения на развитие выразительности речи и развитие эмоционально-волевой сферы мы включали во все виды совместной и организованной образовательной деятельности. Отметим, что развитие эмоционального взаимодействия с социумом является первоочередной задачей в коррекционном процессе, организуемом для детей с расстройствами аутистического спектра. Очень важно, чтобы ребенок почувствовал, что в социуме ему лучше и интереснее, поскольку коммуникация – обмен информацией – неотъемлемая часть жизни людей. Театрализованные представления для детей РАС

становятся своеобразным «мостиком» для взаимодействия с социумом и позволяет детям раскрывать себя и научиться принимать своих собеседников. Через снятие напряженности в процессе общения ребенок с РАС постепенно переходит из роли зрителя в роль актера и включается в совместное театрализованное действие.

Одна из первостепенных задач в работе с дошкольниками с аутистическими проявлениями – научить детей различать эмоциональные состояния окружающих, интерпретировать поведение людей, распознавать мотивы поступков окружающих, обогатить эмоциональный опыт. Мы использовали в повседневной работе этюды и упражнения на развитие чувств и эмоций детей, на развитие умения передавать эмоциональное состояние, например, «Я несу тяжелый чемодан», «Я ем кислую конфету», «Я встретил злую собаку» и т.д.

Для развития воображения дошкольникам РАС предлагались мимические и пантомимические этюды, например: «Вообразите огромное море с белоснежным песчаным берегом. Все мы лежим на теплом песке, наслаждаемся приятными солнечными лучами и хорошим настроением. Разгребли мягкий, теплый песок руками, отряхнули песок с себя, побежали в прохладное море купаться». Элементы театрализованной деятельности были использованы на текущих музыкальных занятиях, а также при проведении утренников и праздников.

Немаловажную роль играет физическая составляющая театрализованной деятельности, которая служит своего рода отвлекающим маневром. Ребенок с РАС совмещает физическое упражнение и говорение, что способствовало улучшению качества речи детей, которые начинали говорить более внятно и четко. Физминутки, основанные на сказочных произведениях, способствуют развитию эмоциональной сферы дошкольников РАС. Дети с удовольствием включаются в роли хорошо знакомых персонажей.

Развитию диалоговой коммуникации детей с РАС также способствовали театрализованные игры, проводившиеся в парах и малых группах. Дети разыгрывали несложные сказочные сюжеты, используя кукольные персонажи. Подобная деятельность позволила детям приобрести опыт согласования действий друг с другом, а также навыки: слушать, не перебивая, говорить, обращаясь к сверстникам, уважительно относиться друг к другу, что в целом способствовало развитию социальной коммуникации. В театрализованной постановке важно то, что каждый ребенок с РАС может исполнять доступную для него роль, оказываясь в ситуации успеха. Кто-то играет совсем маленькую роль, у кого-то много слов и действий, но каждый ребенок погружается в новый незнакомый для него образ, пытается понять его чувства и действия, для ряда детей такое погружение дает импульс для прогресса речевой коммуникации и улучшения взаимодействия со сверстниками. Педагоги всегда находятся рядом с детьми во время театрализованной игры и в любой момент готовы к ней присоединиться и скорректировать ход действия. Такая включенность позволила наполнить театрализованную игру и дидактическим содержанием. Например, у детей последовательно формировали навыки построения сложных речевых конструкций («Для того, чтобы...», «А что, если нам...» и др.) и словообразования («Назови ласково», «Угадай, чьи это хвосты?», «Сложные слова» и др.).

В группе детского сада силами родителей и воспитателей был оборудован театральный уголок, куда входят кукольный, пальчиковый, настольный, теневой театры, театр рукавичек, театр на фланелеграфе, маски и шапочки к спектаклям, костюмы, уголок ряженья, ширма, декорации. В течение периода экспериментальной работы было дополнено содержание книжного уголка: появились новые сказки, потешковые игры, веселые загадки со сказочными героями, мнемотаблицы для самостоятельного рассказывания и др. Также совместно с родителями была обновлена методическая «копилка» для организации театрализованной деятельности дошкольников. Составлены картотеки: театрализованных игр, физминуток по мотивам сказок, речевых упражнений для выразительности речи, картотеки дыхательной гимнастики, картотеки игр для развития темпа и ритма речи, игр для развития эмоциональной сферы, пальчиковых игр, сценарии сказок и др.

К концу учебного года в ходе наблюдения было установлено, в процессе организации театрализованных игр большинство детей, принимавших участие в эксперименте, начали сопровождать свои действия речью, а иногда и заменяли ею все действия, а качество связного высказывания значительно улучшилось.

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное обследование связности речи с использованием аналогичных диагностических заданий. Для большинства детей уровень связности речи улучшился до состояния среднего: оценка выполненных диагностических заданий показала, что баллы участников эксперимента в основном находятся в диапазоне от 22 до 25 баллов. Также у одного ребенка связность речи осталась на низком уровне. Но объективная динамика его личных показателей позволила сделать вывод о существенном продвижении ребенка: если на начальном этапе работы он выполнил диагностические задания на оценку 8 баллов, то на завершающем этапе эксперимента его оценка была уже на уровне 15 баллов.

Выводы. В целом проведенная работа позволила сделать вывод, что театрализованная деятельность является эффективным средством для развития связной речи детей с аутистическими расстройствами. Особенно эффективными оказались диалоговые методики, так как они способствовали активизации детей и поддерживали их интерес к самовыражению, а также побуждали детей коммуницировать. Эксперимент продемонстрировал, что созданная театрализованная среда в дошкольном учреждении через использование художественных образов помогает расширить активный словарный запас у детей с расстройствами аутистического спектра, способствует установлению более продуктивной коммуникации и улучшению качества общения с другими людьми. Разработанный и апробированный на практике комплекс мероприятий по развитию связной речи и созданию условий, соответствующих особым потребностям старших дошкольников с РАС, способствуют результативности коррекционного процесса.

Литература:

1. Глухов, В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевой и познавательного развития: монография / В.П. Глухов. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.
2. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 102 с.
3. Шукина, Д.А. Логопедическая диагностика детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие / Д.А. Шукина. – М.: Редкая птица, 2019. – 192 с.

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Дорощева Татьяна Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова» (г. Абакан);

кандидат педагогических наук, доцент Мальчевская Марина Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова» (г. Абакан)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ НА ОСНОВЕ АДАПТИРОВАННОЙ НАГЛЯДНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования пространственно-временных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения. Основная задача исследования определяется необходимостью изучения условий формирования пространственно-временных представлений у детей данной нозологической группы, одним из которых является использование адаптированного иллюстративного материала. Описание проведенного экспериментального исследования по использованию адаптированного иллюстративного материала в работе с детьми младшего школьного возраста с нарушением зрения, представленные в данной статье, убедительно доказывают важность этой работы. Выводы по результатам проведенного исследования могут стать основой для совершенствования процесса диагностики и определения содержания и методов формирования пространственно-временных представлений у детей с нарушением зрения через адаптацию иллюстративного материала.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, зрительное восприятие, пространственно-временные представления, иллюстративный материал.

Annotation. This article discusses the problem of the formation of spatial and temporal representations in primary school children with visual impairment. The main task of the study is determined by the need to study the conditions for the formation of spatial and temporal representations in children of this nosological group. One of the conditions for the formation is the use of adapted illustrative material. An experimental study of the use of adapted illustrative material in working with primary school children with visual impairment has been conducted. The results of the study can become the basis for improving the process of diagnosis and determining the content and methods of forming spatial and temporal representations with children with visual impairment through the adaptation of illustrative material.

Key words: children with visual impairment, visual perception, spatial and temporal representations, illustrative material.

Введение. Необходимость изучения условий формирования пространственно-временных представлений у детей с различными нарушениями зрения связана с проблемой формирования у них целостной картины мира и осознании своего места в нем. В ее основе лежит проблема формирования у ребенка умений, связанных с его ориентацией в пространстве, основанных как на представлениях о размерах и форме объектов, так и умениях различать расположение объектов в пространстве, понимания различных пространственных соотношений при его восприятии.

Восприятие пространства относится к сложным типам восприятия и включает в себя визуальное восприятие различных пространственных свойств. При нарушениях в этом процессе, особенно если они возникают в раннем возрасте, наблюдается нарушения в формировании пространственных представлений, что вызывает необходимость проведения специальной коррекционной работы. Это обуславливает актуальность теоретического уточнения условий проведения такой работы, где одним из них выделяется включение адаптированной наглядности, и является основанием для проведения эмпирического исследования с целью описания и уточнения особенностей становления пространственно-временных представлений у детей с нарушением зрения на основе использования адаптированного иллюстрационного материала.

Научной новизной нашей работы стало определение содержательных характеристик наглядного материала с учетом специфики требований к его использованию в работе с детьми с нарушениями зрения для формирования у них временных и пространственных представлений. В качестве таких характеристик нами выделены цветоконтрастность, цветонасыщенность, увеличение размера изображения, однотонный фон и его коррекция.

В основу нашей работы положены теория о единстве законов нормального и аномального развития ребенка; комплексный подход к реализации коррекционно-педагогической работы; индивидуально-дифференцированный подход в процессе коррекционного обучения и воспитания. В качестве теоретической основы исследования выступили положения А.Г. Литвака, Л.И. Плаксиной, В.А. Семеновой, Л.И. Солнцевой о роли функциональных нарушений зрения в психическом развитии ребенка и результаты исследования В.А. Кручина, И.С. Моргулиса, Л.И. Плаксиной, Л.А. Семенова и др. о своеобразии пространственно-временных представлений у детей с нарушениями в развитии.

Изложение основного материала статьи: Проблема восприятия и осознания пространственных и временных отношений тесно связана с проблемой адаптации организма к среде существования, где особую роль играют пространственно-временные представления, являющиеся формой пространственного мышления. Любые нарушения в формировании этих представлений отражаются на общем уровне развития ребенка.

Основу изучения развития пространственно-временных представлений у детей заложили работы Н.А. Бернштейна, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, С.Л. Рубинштейна и др. Свой вклад в ее рассмотрение внесли Б.Г. Ананьев, О.И. Галкина, Л.Л. Гурова, Л.В. Занков, Б.Ф. Ломов. В свете этих работ мы можем говорить, что эти представления обеспечивают «создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач» [2, С. 230]. Причем они «не просто вторичные образы, их можно рассматривать в качестве апперцептивной схемы, в соответствии с которой должна быть приведена поступающая информация, чтобы сделать доступным восприятие и различение пространственных свойств» [1, С. 114]. Кроме того, их формирование является основой для развития многих высших психических функций ребенка и представляет собой сложный механизм, от которого зависит успешность решения задач его развития.

Процесс формирования пространственно-временных представлений длителен и сложен. Так отмечается, что даже в младшем школьном возрасте у детей наблюдаются трудности, как с выделением причинно-следственных временных связей, так и с осознанием смысла части слов, обозначающих относительные временные отношения (н-р, вчера, сегодня, завтра). В основе этого лежит тот факт, «что о существовании времени ребенок судит, основываясь на косвенных признаках, он не может его пощупать на вкус, увидеть, потрогать, время нельзя «показать-продемонстрировать», вернуть, задержать, ускорить» [3, С. 110]. Помимо этого в этом возрасте отмечены сложности, связанные с освоением пространства и выражающиеся в нарушении зрительно-пространственного анализа и синтеза, недостатки в способности визуализации

пространственных и объемных фигур. У детей с нарушениями зрения все вышеперечисленные трудности проявляются гораздо сильнее.

Сегодня количество детей, обучающихся в школе и имеющих различные нарушения зрения существенно возросло. К нарушениям зрения относят «снижение способности видеть до такой степени, что вызывает проблемы, не устранимые обычными способами, такими как очки или лекарства» [6, С. 42]. Особенности развития детей с такой патологией описаны в работах Л.И. Солнцевой, В.А. Кручинина, Л.И. Плаксиной, Л.А. Семеновой, Е.Н. Подколзиной. К числу таких особенностей относятся и проблемы зрительного восприятия, которые проявляются в неполноте, неточности и обрывочности, фрагментарности в построении образов воспринимаемых объектов, явлений окружающего мира, ошибки «в восприятии формы и размера предметов, положения предметов в пространстве и относительно друг друга, в различении деталей предмета и их расположения, узнавании изображений предметов на рисунках и иллюстрациях, плохое различение схематических изображений и диаграмм» [4, С. 32]. Причина этого в суженном поле зрения, что приводит к восприятию предметов «фрагментарно, по частям, не связывая или искаженно связывая детали предмета» [5, С. 34], и как следствие, не формирует целостный образ, который «у данной категории детей заменяется последовательным (сукцессивным) узнаванием» [там же, С. 35].

В тоже время слабовидящие способны воспринимать плоские формы и двумерные предметы, тогда как восприятие объемных предметов и различение расстояния между ними связано у такой категории людей с большими трудностями. Кроме того характерными чертами восприятия слабовидящих является его замедленность, слабая дифференцированность, суженный объем, инактивность и константность. Все это нарушает восприятие в целом, и особенно сказывается на восприятии пейзажей, сюжетных картин, особенно со сложной композицией и обилием героев, приводя к их непониманию; осложняет создание синтезированных зрительных образов, нарушая восприятие окружающего мира, приводя к нарушениям в пространственной ориентировке и негативно влияя на общее развитие.

Основой для формирования пространственных представлений являются все анализаторные системы, однако ведущими из них будут зрительные и осязательные. Первые у детей с нарушениями зрения нарушены, поэтому опорой должен стать осязательный канал восприятия, что возможно при включении в систему коррекционной работы адаптированного наглядного материала. Анализ школьных учебников позволил сделать вывод, что материал в них доступен для плохо видящих учеников лишь на 34%, что подтверждает необходимость сделанного нами выше вывода.

Основными требованиями по адаптации текстового материала для слабовидящих детей является увеличение шрифта печатного текста (18-20 кегль), цветовконтрастность (0,7-0,9 символов) и цветонасыщенность (до 70-95%), предъявление изображений с четко выделенным контуром; контур главного изображения должен отличаться от общего контура, уменьшение количества второстепенных деталей в изображениях; в многоплановых сюжетных изображениях должны быть четко выделены все планы (передний, средний и задний). Критериями при адаптации наглядного материала для работы с детьми с нарушениями зрения также являются: а) увеличение размера изображения (изображения – увеличены в 1,5 – 3 раза, мелкие детали – не менее 10 мм); б) правильно выбранный ракурс изображения (лучше боковое и горизонтальное положение и усиление контура изображения); в) учет возможностей перцептивного поля (поле зрительного восприятия) (показывается не больше 5-7 изучаемых объектов); г) запрет на использование фотографии; д) нельзя использовать наглядный материал с глянцевой бликующей поверхностью; е) подбор фона для индивидуального наглядного материала; и) предъявление рельефной наглядности требует ее соотнесения с реальным предметом.

Важным условием адаптации наглядного материала является его правильная подача, направленная на раскрытие характерных черт, признаков, свойств и качеств изучаемых предметов и явлений. К этим требованиям относятся: поэтапность использования адаптированной наглядности, сопровождение четким, доступным пониманию детей данного возраста, описанием взрослого, обязательное оречевление ребенком своих выполняемых действий с наглядным материалом.

Выделенные все требования к наглядности и условия к ее адаптации и использования позволили нам разработать коррекционный курс для детей с нарушениями зрения, который представлен двумя блоками, выделенными в соответствии с определенной группой представлений, и основанный на работе с наглядным стимульным материалом, объединенным в Лэпбук «Давай учиться вместе». Задания для него были строго отобраны из различных методических пособий и адаптированы с учетом особенностей характеристики детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Большая часть представленных в курсе заданий является авторской, точные заимствования составляют не более 5%.

Первый блок связан с формированием у детей субъективных ощущений пространства и пространственных представлений. Он представлен серией занятий, тематика которых выделена с учетом этапов формирования пространственных представлений и этапов применения разных видов адаптированной наглядности. Основными задачами блока стало формирование представлений ориентировки на себе, далее – от себя и в свете этого ориентировки в пространстве.

Для проведения занятий этого блока использовался наглядный дидактический материал, оформленный в едином пространстве Лэпбука (предметные изображения, изображения геометрических фигур, карточки с пространственными и временными предложениями, плакат схемы тела человека и т.д.). Причем этот материал подбирался с учетом зрительного дефекта каждого ребенка (при низкой остроте зрения – картинки с контрастным цветным изображением; при более высокой остроте зрения - более сложные узоры в силуэты).

Работа предполагала включение таких приемов, как узнавание фигур, срисовывание, конструирование, физическое взаимодействие с предметами пространства. Параллельно с работой с наглядностью отрабатываются умения использования пространственного словаря и грамматических конструкций с пространственными и временными предложениями.

Второй блок курса состоит из занятий, направленных на формирование субъективных ощущений течения времени и временных представлений. Данный блок также предполагает сопровождение каждого игрового задания наглядным материалом и использованием индивидуального и симптоматического подходов, позволяющих организацию групповых и индивидуальных занятий.

Основными видами деятельности на занятиях всего курса стали игра, говорение, чтение, письмо, моделирование, ориентировка в пространстве и времени, взаимодействие с предметами и моделями. Вся работа строится с учетом принципа от простого к сложному.

Помимо решения основной задачи реализация курса позволяет реализовать и сопутствующие задачи, связанные с обогащением словаря и правильном усвоении лексической сочетаемости; развитие навыка осознанного построения предложения с использованием пространственной и временной лексики; расширение кругозора учащихся; реализация межпредметных связей с математикой и чтением.

Для апробации разработанного нами курса была организована опытно-экспериментальная работа на базе ГБОУ РХ «Школа-интернат для детей с нарушениями зрения» г. Абакана целью, которой стала оценка его эффективности. В работе приняли участие ученики первых классов данного образовательного учреждения в количестве 10 человек.

Для нашей работы важным является изучение уровней сформированности пространственно-временных представлений детей. При разработке протокола их изучения в качестве диагностического инструментария был выбран комплекс методик, включающий методику О.Б. Иншаковой, А.М. Колесниковой «Пространственно-временные представления», а также протокол исследования пространственно-временных представлений И.Н. Садовниковой и Л.С. Цветковой, адаптированный Н.М. Пылаевой, Т.В. Ахутиной. Исследование с использованием данного комплекса проводилось до внедрения курса и после.

Анализ ответов детей при первичной диагностике показал, что в представлениях испытуемых о пространстве уровень понимания предположно-падежных конструкций, обозначающих пространственные представления, свойствен показателям низкого уровня; показатели уровня ориентировки детей в схеме собственного тела оказались рассредоточенными, это говорит о том, что у детей разный уровень сформированности знаний в данной области. При этом в большинстве своем они не структурированы, поверхностны и не автоматизированы. При выполнении инструкции ученики путаются, совершают множество ошибок, сомневаются в сделанном выборе.

В заданиях, связанных с ориентировкой в «схеме тела другого человека», все респонденты показывают низкий уровень (часть детей отказалась выполнять это задание) и не способны выполнить это задание без оречевления своих действий, в котором допускают множество ошибок, предпринимают безуспешные попытки перенесения действия на себя.

Аналогичные показатели были обнаружены и при обследовании умений, связанных с ориентировкой на листе бумаги. Анализ поведения детей при выполнении этого задания говорит, что такие действия у них не автоматизированы, также как и не выработаны умения осознанного употребления пространственной лексики.

Задание, связанное с определением уровня сформированности ориентировки детей на листе бумаги, но уже мысленно перевёрнутом на 180°, оказалось в числе наиболее сложных, что может означать низкий уровень сформированности аналитических функций и умений выполнения действий в уме. Хотя это задание заинтересовало большинство испытуемых.

При проведении этой серии заданий половина от числа респондентов отказалась от выполнения наиболее трудных (н-р, назвать, с какой стороны от него, мысленно идущего в обратном направлении, стоят предметы). В целом можно сделать вывод, что преобладающим уровнем у детей является низкий уровень развития пространственных представлений.

Анализируя результаты ответов детей при обследовании временных представлений, мы пришли к выводу, что у наших испытуемых в большинстве своем понятие времени суток не сформировано вообще либо сформировано не в полном объеме. Также практически у всех не сформированы и представления о последовательности времен суток, о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра». Однако изучение усвоения представлений детей о временах года показало, что в этой категории у них разные показатели, хотя большинству из опрошенных было сложно актуализировать знания об этих категориях времени и правильно определить их последовательность. Но наибольшую сложность вызвали задания, требующие оперирования этими понятиями во внутренней речи.

Обследование сформированности представлений о месяцах года показало, что эта временная категория сформирована у детей хуже всего: не знают названия, не классифицируют их по временам года. Практически аналогичные показатели были получены и при исследовании сформированности категорий прошлого – настоящего – будущего времени. Лучшие всех дети знают дни недели, хотя и показывают достаточно широкую количественную амплитуду.

Говоря о результатах исследования об уровне сформированности умений определять время по механическим часам, мы пришли к выводу, что эти умения у всех респондентов практически отсутствуют (не различают понятия «час», «минута», «секунда»). Тогда как на электронных часах они могут назвать его показатели. Однако при этом ориентировка во времени у всех детей сформирована слабо.

Таким образом, анализ изучения временных представлений у детей с нарушениями зрения при первичной диагностике показал, что в основном они сформированы слабо, характеризуются схематичностью, фрагментарностью, замедленностью, низким уровнем обобщающего опыта, вербализмом.

После внедрения разработанного нами коррекционного курса, который включал 16 подгрупповых и 10 индивидуальных занятий, и, который основан на использовании Лэпбука «Давай учиться вместе», куда вошел специально подобранный и адаптированный материал, предназначенный для формирования пространственно-временных представлений у детей с нарушениями зрения, был проведен контрольный срез с использованием того же диагностического инструментария. Анализ его результатов позволяет сделать вывод, что большинство респондентов показывают положительную динамику в сформированности изучаемых нами представлений. Так, большая часть обучающихся с низким уровнем стали более уверенно ориентироваться в реальном пространстве, схеме собственного тела, на плоскости листа, точнее понимать предположно-падежные конструкции. Однако ошибки в их употреблении все же встречаются. Также стоит отметить, что уровень автоматизации пространственных представлений не достигнут.

Дети обследуемой группы, находящиеся на момент начала коррекционной работы на среднем уровне, также показывают значительный прогресс: стали свободно ориентироваться в квазипространстве, в схемах своего и чужого тела, активно использовать предположно-падежные.

Произошли положительные изменения и в уровне сформированности временных представлений: существенно повысился уровень использования специальной лексики. В тоже время до конца остаются не усвоены более сложные временные категории («вчера», «несколько дней назад», «послезавтра»); недоступно исправление ошибок в прослушанных предложениях, отражающих данные временные понятия; 20% показывают недостаточный уровень владения временными представлениями («час», «минута», «секунда»); не владеют определением времени по механическим часам, хотя демонстрируют положительную динамику в области определения времен года, времени суток, но при этом не до конца разбираются с соотношением месяцев и времен года.

Обобщенные сравнительные результаты по уровням сформированности пространственных и временных представлений у младших школьников с нарушением зрения на контрольном и констатирующем этапах представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ сформированности пространственных и временных представлений у испытуемых с нарушением зрения на констатирующем и контрольном этапах

уровень	сформированность пространственных представлений				сформированность временных представлений			
	констатирующий		контрольный		констатирующий		контрольный	
	абс. к-во	абс. к-во	абс. к-во	%	абс. к-во	%	абс. к-во	%
высокий	-	6	6	60	-	-	6	60
средний	7	3	3	30	6	60	2	20
низкий	3	1	1	10	4	40	2	20

Выводы. Результаты диагностики контрольного этапа исследования показали положительную динамику нашей работы. Все это позволяет нам сделать ряд выводов:

- при работе с детьми, имеющими нарушения зрения, важную роль играет правильно адаптированный наглядный материал и грамотно организованное его использование, что позволяет раскрыть ребенку качества и свойства предмета, его отличительные и общие признаки;

- значимыми критериями выбора наглядного материала для работы с детьми с нарушениями зрения являются увеличение размера изображения; определенный ракурс его подачи; одновременное предъявление не более 5-7 предметных изображений; увеличение цветонасыщенности и цветового контраста; отказ от использования фотографий и изображений с глянцевой бликующей поверхностью; сочетание рельефной наглядности с показом реальных предметов;

- условиями использования адаптационного наглядного материала является поэтапность его использования, постепенное усложнение по разным основаниям, сопровождение четким, доступным пониманию детей описанием взрослого, сопровождение ребенком своих выполняемых действий с наглядным материалом речью.

Представленные в рамках настоящей статьи выводы и рекомендации могут быть использованы практиками в работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения зрения.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Дунаева, З.М. Психологическое изучение и некоторые виды коррекции недоразвития пространственной функции у детей с задержкой 68 психического развития / З.М. Дунаева // Проблемы диагностики задержки психического развития. – М.: Педагогика, 1985. – С. 229-231
3. Крогиус, А.А. Процессы восприятия у слепых: дис. на степ. д-ра медицины / А.А. Крогиуса. – Санкт-Петербург: Сенатская тип., 1909. – [4], II, 240 с.: табл.; 21 см. – (Серия докторских диссертаций, допущенных к защите в Императорской военно-медицинской академии в 1908-1909 учебном году; № 13).
4. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения: учебно-методическое пособие для педагога-дефектолога / Л.И. Плаксина. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 87 с.
5. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 126 с.
6. Солнцева, Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) / Л.И. Солнцева. – Москва: Классик Стиль, 2006. – 255 с.

Педагогика

УДК 378.2

аспирантка Елизарова Анастасия Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В ПОЛИНАЦИОНАЛЬНЫХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ГОРОДА МУРМАНСКА

Аннотация. В данной статье рассматривается миграционная картина региона. Затрагиваются проблемы обучения детей-инофонов, связанные с незнанием, или слабым знанием русского языка в полинациональных классах. Поднимается вопрос о Федеральных государственных стандартах, федеральной повестки рассмотрения данного вопроса. Это и обуславливает актуальность проблемы на современном этапе развития российского образования. Незнание русского языка вызывает проблемы с адаптацией и интеграцией детей-инофонов в социальную среду региона проживания. Мешает им не только в усвоении образовательной программы, но и раскрыть свои творческие и интеллектуальные возможности, преодолеть языковой барьер. Подчеркивается, что такая интерференция распространяется не только на детей-инофонов, но и на носителей русского языка. В статье так же рассматривается опыт работы общеобразовательных учреждений в области обучения полинациональных групп. Сотрудничество СОШ со специализированными центрами содействия межнациональному образованию. А так же анализируются альтернативные формы дополнительной образовательной поддержки обучения детей-инофонов.

Ключевые слова: полинациональные классы, полиэтническая среда, дети-инофоны, обучение детей-инофонов, федеральный государственный стандарт, центр содействия межнациональному образованию, интернет-ресурсы, онлайн-тренажер.

Annotation. This article examines the migration picture of the region. The problems of teaching foreign-speaking children related to ignorance or poor knowledge of the Russian language in multinational classes are touched upon. The issue of Federal State Standards and the federal agenda for consideration of this issue is being raised. This determines the relevance of the problem at the present stage of development of Russian education. Ignorance of the Russian language causes problems with the adaptation and integration of foreign-speaking children into the social environment of the region of residence. It prevents them not only from mastering the educational program, but also from revealing their creative and intellectual abilities, overcoming the language barrier. It is emphasized that such interference applies not only to children with foreign languages, but also to native speakers of the Russian language. The article also examines the experience of general education institutions in the field of training of multinational groups. Cooperation of the School with specialized centers for the promotion of interethnic education. Alternative forms of additional educational support for the education of foreign-speaking children are also analyzed.

Key words: multinational classes, multiethnic environment, foreign language children, teaching foreign language children, federal state standard, center for the promotion of interethnic education, Internet resources, online simulator.

Введение. Глобализация мирового пространства в целом и образовательного процесса в частности обуславливает потребности современного общества и направляет вектор развития к гуманитаризации. Образовательные системы, научные подходы, практическая методика и дидактика в разных странах также трансформируются под натиском всеобщих тенденций глобализации. Открытые границы дают человеку свободу перемещения, свободу выбирать, исходя из потребностей и возможностей, страну, образовательное учреждение и профессиональную направленность.

И это порождает диалог культур, полинациональную среду, в рамках которой и происходит образовательный процесс. Образовательный процесс всегда находится в динамике: несмотря на то, что по вертикали развитие происходит не настолько быстро, т.к. на данный момент существует мало вопросов, которые можно считать прорывными в области

обучения русскому языку как неродному, по горизонтали всегда стоит задача отражать современную картину мира, современное понимание образовательного процесса, в связи с чем увеличивается потребность в подновлении установленной образовательной системы, в частности в области преподавания русского языка как неродного в полинациональных классах средней образовательной школы.

Изложение основного материала статьи. Процессы миграции, которые происходят в современном мире, в том числе и в нашем регионе, вносят существенные изменения в ситуацию, сложившуюся сегодня в образовательном процессе школ Мурманской области. Это обусловлено тем, что поток мигрантов из разных стран, преимущественно из стран «ближнего зарубежья» значительно возрос, вследствие чего в школах увеличилось число обучающихся из семей мигрантов, зачастую не владеющих, или недостаточно владеющих русским языком. Так же важно отметить, в следствие различного рода обстоятельств, в последние годы наблюдается отток ранее проживавшего в регионе русскоязычного населения, а приток мигрантов возрастает, от того процент полинациональной составляющей в учебных классах, за счет уменьшения числа носителей языка, увеличивается. Рассматривая подробней полинациональную составляющую в учебной группе, таких обучающихся можно поделить на детей-билингвов, и детей-инофонов.

Исследования различных аспектов двуязычия в течение последних пяти лет показывает три основные характеристики. Во-первых, возникает вопрос о некоторых базовых концепциях, которые исследователи все еще считают священными для описания и анализа билингвизма – индивидуального и общественного. В таких вопросах в настоящее время несколько теоретических и методологических аспектов подвергаются нападкам. Во-вторых, заметен сдвиг в области исследований в сторону экспериментирования, с более точной методологией и методами, чтобы ответить на вопросы, касающиеся мозга билингва. В-третьих, есть глубокие прорывы в кросс-культурных и кросс-лингвистических исследованиях с серьезной прикладной направленностью и, что не менее важно, существует озабоченность по поводу социальной приверженности в таких исследованиях.

Правда, в этой интенсивной исследовательской деятельности задается очень мало вопросов, которые можно считать прорывными. Однако новизна заключается в ответах, которые даются на старые вопросы. В этих ответах ученые замечают много свежего понимания, полученного благодаря большому количеству кросс-культурных данных через эксперименты, проведенные с использованием очень совершенных и сложных инструментов и методов сбора и анализа данных, а также через расширение понимания нейropsychологических процессов билингвов.

Для детей-билингвов обучение в российской школе не представляет трудности, так они владеют и русским языком, и своим родным. В отличие от них, дети-инофоны – это дети из семей, которые недавно приехали на жительство в нашу страну, и для этой категории обучающихся языковая проблема стоит достаточно остро.

Уровень владения русским языком у детей-инофонов недостаточен для восприятия и понимания учебных материалов по программе, и их использования в дальнейшем [7]. По статистике, в большинстве семей владение русским языком ограничивается смешанными, обиходными конструкциями, и дети не понимают значения русских слов и фраз, так как в домашних условиях коммуникация между членами семьи происходит на их родном наречии. В школе же обучающиеся вынуждены общаться с педагогами и одноклассниками только на русском языке, и для них преодолеть такой языковой барьер – это большой труд.

Образовательные стандарты и программы для детей как дошкольного, так и школьного обучения составлены с учетом базового знания основного государственного языка нашей страны – русского. Поэтому преподавание учебных дисциплин в полинациональной общеобразовательной школе ведется на русском языке. Поэтому одним из основных направлений в образовании детей является изучение и освоение русского языка, при этом изучается русский язык как предмет, и также преподавание иных дисциплин ведется посредством этого языка. Помимо этого, русский язык для детей-инофонов представляет собой также и инструмент социализации в обществе, что также немаловажно [4]. Также стоит отметить, что Федеральные государственные образовательные стандарты обновляются примерно раз в 10 лет. Главной задачей ФГОС третьего поколения заявлена конкретизация требований к обучающимся. Предполагается, что новые ФГОС определяют четкие требования к предметным результатам по каждой учебной дисциплине. Ввиду этого осуществляется модификация подхода с интеграцией лингвокультурологической составляющей для более эффективного изучения языка с учетом специфики полинациональной среды. Все это подчеркивает актуальность исследуемой проблемы.

Приток мигрантов в Мурманскую область с начала 2023 года увеличился на 20% по сравнению с 2021 годом. Примечательно, что не смотря на то, что проблема обучения детей-инофонов в полинациональной группе стоит очень остро и является Федеральной повесткой, в общеобразовательных учреждениях не ведется никакой статистики о поступающих на обучения инофонах, лишь только подаются сведения в миграционную службу о наличии у обучающихся Российского гражданства [1]. Значительная часть из членов семей мигрантов – дети. В этих условиях учебные классы в общеобразовательных школах все более принимают характер полинациональных. Наибольшей трудностью для таких детей является то, что дети разного возраста, поступая на обучение в школу, зачисляются в классы, исходя из их возраста, а не знания языка. Вследствие этого часто возникают такие ситуации, когда обучающийся 4-5 класса начинает одновременно с общим обучением, «с нуля» учить русский язык, тогда как остальные дети таких трудностей не испытывают [3]. Обучение на русском языке дается детям-инофонам сложно, они допускают ошибки тогда, когда русскоговорящие дети их не делают, так как русский язык для них иностранный, и для понимания материала они должны пропустить его через призму своего родного языка.

В Мурманске и области успешно ведется работа по языковой и социокультурной адаптации детей-инофонов. Образовательные организации г. Мурманска принимают активное участие в проекте «Языковая и социокультурная адаптация детей с миграционной историей в образовательных организациях России» (2022-2023 гг.). Данный проект реализуется при поддержке Фонда президентских грантов по развитию гражданского общества. В рамках проекта при участии специалистов Института социально-гуманитарного образования МПГУ и Центра содействия межнациональному образованию «Этносфера» при поддержке Министерства образования Мурманской области работали в образовательных организациях г. Мурманска, были подписаны договоры о сотрудничестве со средними школами № 28, № 53, а также Центром психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ЦППМСП) г. Мурманска [5]. Педагогические коллективы данных образовательных организаций хорошо понимают важность мягкого включения детей-инофонов в образовательный процесс, и прилагают к этому немалые усилия. При участии московских коллег была проведена диагностика детей-инофонов, выявившая наличие у них высокого творческого и интеллектуального потенциала. Дети-инофоны, обучающиеся в политнических классах этих школ вполне успешно осваивают образовательную программу, обладают достаточным уровнем социализации и мотивации к обучению и предстоящему выбору профессии. В ЦППМСП г. Мурманска активно работают группы РКИ (Русский язык как иностранный), которые специализируются на работе с детьми, которые вообще не владеют русским языком, либо владеют очень слабо. Обучения в таких группах ведется с использованием апробированных учебников и учебно-методических комплексов по РКИ, предлагаемыми АНО «Центр содействия межнациональному образованию «Этносфера» и Московским педагогическим государственным университетом

в лице кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов» Института социально-гуманитарного образования с одновременной помощью логопедов и психологов-педагогов.

Важно отметить, что очередь желающих обучаться на такого рода курсах настолько велика, что срок ожидания составляет не менее трех месяцев и за такой срок, обучающиеся в полинациональных группах инофоны, начинают очень сильно отставать от образовательной программы и если их количество превышает 20% учебной группы, то как следствие, вся группа испытывает образовательную рецессию [6].

Для обучения детей-инофонов разработаны также обучающие платформы, интернет-ресурсы, такого рода формат позволит поднять знания русского языка в дистанционном режиме [2].

Приложение Drops предназначено для наглядного изучения русского языка. Каждому слову соответствует иллюстрация, по которой можно узнать его значение. Использование данного приложения может помочь тем, кто владеет языкам на бытовом уровне изучить лексику, и запомнить слова путем многократного повторения.

Онлайн-тренажер «Русский как иностранный» способствует развитию таких навыков, как говорение, чтение, аудирование, а также осуществляет подготовку к тестированию (в тренажере предусмотрены уровни A1 и A2). Использовать тренажер могут люди любого возраста, с оговоркой – минимальное знание русского языка обязательно, так как интерфейс тренажера на русском языке. Тренажер снабжен комплексом видеоматериалов и разнообразных заданий, а также предусматривает возможность прослушать слова или фразы.

Курс русского языка, предназначенный для детей-билингвов, предложенный Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина «Русский язык для наших детей». В структуру курса входит комплекс тестов, упражнений и интерактивных игр с направленностью на культуроведение и страноведение. Также в структуре курса предусмотрена библиотека, организованная в соответствии с уровнем владения русским языком, методический кабинет для педагогов и родителей. Курс предназначен для обучения детей-билингвов, разного возраста.

Как можно видеть, электронных средств для обучения русскому языку детей-инофонов и билингвов достаточно, но в них не учтены особенности полиэтнической среды арктического региона, в котором проживают и обучаются дети. Тем не менее, необходимо обладать знаниями специфики региона, его обычаев и традиций, местной топонимики, регионализма и диалектизма, что значительно облегчает процесс социальной и языковой интеграции детей-инофонов.

Выводы. В свете вышесказанного представляется актуальной разработка лингвотренажера с элементами регионального аспекта (Мурманская область) для детей-инофонов, обучающихся в полинациональных классах города Мурманска. Электронный тренажер будет использоваться в качестве дополнительной формы образовательной поддержки в обучении русскому языку.

Литература:

1. В Мурманской области миграционная убыль, наблюдавшаяся длительное время, сменилась на миграционный прирост. – URL: <https://murmansk-news.net/society/2023/12/13/162355.html> (Дата обращения 26.12.2023)
2. Елизарова, А.А. Регионально ориентированный электронный курс по русскому языку как средство формирования культуроведческой компетенции детей-инофонов / А.А. Елизарова // Сабодина Е.П. Вопросы образования и психологии: монография / Е.П. Сабодина, З.М. Дзокаева, Е.Е. Горбунова. – Чебоксары: Среда, 2022. – 172 с.
3. Крюкова, Н.А. Проблема освоения русского языка детьми-инофонами в условиях школы с полиэтническим составом / Н.А. Крюкова. – Текст: непосредственный / Н.А. Крюкова // Молодой ученый. – 2020. – № 6 (296). – С. 202-205
4. Михеева, Т.Б. Совершенствование профессиональной компетентности учителя русского языка полиэтнической школы : автореферат дис. ... д.п.н. / Т.Б. Михеева. – М., 2009. – 45 с.
5. Мурманск активно включился в проект по языковой и социокультурной адаптации детей с миграцией в истории семьи. – URL: <http://mpgu.su/novosti/murmansk-aktivno-vkljuchilsja-v-proekt-po-jazykovo-i-sociokulturnoj-adaptacii-detej-smigraciej-v-istorii-semi/> (Дата обращения 26.12.2023)
6. Русский как иностранный на севере России: В режиме онлайн-конференций прошли встречи с директорами и педагогами школ Мурманской области. – URL: <http://mpgu.su/novosti/russkij-kak-inostrannyj-na-severe-rossii-v-rezhime-onlajn-konferencij-proshli-vstrechi-s-direktorami-i-pedagogami-shkol-murmanskoy-oblasti/> (Дата обращения 26.12.2023)
7. Ушакова, Н.Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения / Н.Я. Ушакова // Молодой учёный. – 2015. – № 10.1. – С. 30-32

Педагогика

УДК 372.4

кандидат педагогических наук, доцент **Зиновьева Валентина Николаевна**
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
студент **Мосина Эльмира Сергеевна**
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

РАЗВИТИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития финансовой грамотности населения. Авторы рассматривают вопросы развития основ финансовой грамотности в начальной школе. Особое внимание в статье уделяется сущности и компонентам финансовой грамотности. Обращается внимание какие есть элементы финансовой грамотности на уроках математики в начальной школе. В статье рассматривается эффективное средство для формирования основ финансовой грамотности – финансовый календарь. Даются рекомендации учителям о том, как с ним работать. Также в статье речь идет о важности использования игровых методов на уроках в начальной школе. Объясняется каким образом эффективно включить элементы финансовой грамотности в урок математики. Даются рекомендации по эффективному поощрению учащихся. Эта статья может быть полезна учителям начальных классов, учителям-предметникам, родителям.

Ключевые слова: финансовая грамотность, финансовый календарь, игровой метод, математика, начальная школа.

Annotation. The article is devoted to the current problem of developing financial literacy of the population. The authors consider the issues of developing the foundations of financial literacy in elementary school. The article pays special attention to the essence and components of financial literacy. Attention is drawn to what elements of financial literacy there are in elementary school math lessons. The article discusses an effective tool for developing the foundations of financial literacy – a financial calendar. Recommendations are given to teachers on how to work with him. The article also discusses the importance of using game techniques in elementary school lessons. It explains how to effectively incorporate elements of financial literacy into a math lesson.

Recommendations are given for effective encouragement of students. This article may be useful for primary school teachers, subject teachers, and parents.

Key words: financial literacy, financial calendar, game method, mathematics, elementary school.

Введение. В нынешнее время жизнь людей значительно упростилась, так как все вокруг развивается, совершенствуется, появляется множество инноваций. Например, в разгар COVID-19 была самоизоляция и люди без необходимости не выходили из дома, в это время востребованными стали доставки еды, продуктов до дома, так как многие магазины одежды были закрыты люди все чаще начали покупать ее в интернете. Заработную плату большинство людей получает на банковскую карту. Таким образом наличные деньги медленно, но стремительно заменяются виртуальными. Из этого вытекает проблема – появились люди, которые не знают счет деньгам, не контролируют свои расходы, не умеют правильно и разумно пользоваться денежными средствами. Обратите внимание, что эта проблема актуальна как для взрослых, так и для детей. Реализация основ финансовой грамотности в начальной школе имеет жизненно важное значение для решения этой проблемы [1].

Овладение основными принципами экономики и финансового управления деньгами является основой финансовой грамотности среди младших школьников [13, С. 14]. Детям нужны рекомендации учителей по выявлению источника денег, их генерации и эффективному управлению ими, чтобы обеспечить успешное будущее в их жизни.

Актуальность адаптации школьной программы к реалиям жизни подчеркивается в текущих требованиях Федерального стандарта начального общего образования [5, С. 45]. Необходимо включить финансовую грамотность в учебную программу начального образования, так как дети еще не имеют соответствующих знаний в финансовых вопросах [9, С. 81]. Учащиеся, которых научат использовать деньги мудро, будут обладать навыком грамотного управления деньгами [9, С. 81].

Отсутствие "финансовой грамотности" в учебной программе начальной школы одна из проблем в развитии финансовых знаний у детей младшего возраста. В настоящее время обучение базовым финансовым навыкам минимально [10, С. 47]. Однако элементы финансовой грамотности присутствуют практически во всех предметах начальной школы. Особенно это заметно на примере математики. Более подробно этот момент мы рассмотрим далее.

Изложение основного материала статьи. Опишем компоненты, составляющие понятие «финансовая грамотность». Дети должны научиться финансовой грамотности в качестве основного навыка, который позволит в будущем человеку выстроить здоровые взаимоотношения с финансами. Изучение денег, их действия, сбережения и принятия обоснованных финансовых решений – это то, что ребенок узнает из своего опыта. Младшие школьники, в отличие от взрослых способны лучше воспринимать новую информацию и могут быстро научиться её применять на практике, тем самым формируя сначала умения, а затем уже и навыки. Не даром говорят: «Дети как губка все в себя впитывают» – это связано прежде всего с особенностями мышления ребенка [14]. Как правило, юные дарования любят подражать взрослым, соревноваться между собой, поэтому учителям необходимо учитывать это при изучении финансовой грамотности.

Дети дошкольного возраста начинают демонстрировать первые шаги к финансовой грамотности. Например, когда они совершают покупки, играют в банк или в магазин [3]. В начальной школе необходимо продолжать расширять и углублять эти практико-ориентированные знания, чтобы дети могли осваивать более сложный материал и принимать осознанные решения [3].

При обучении младших школьников необходимо учитывать компоненты финансовой грамотности:

Первый компонент - это психология финансового мышления [11, С. 73]. Осознание того, как мы думаем о деньгах и как эти мысли влияют на наши финансовые решения, является ключевым аспектом в формировании финансовой грамотности у детей.

Вторым компонентом финансовой грамотности является умное управление капиталом. Когда человек овладевает навыками умного управления деньгами, он способен контролировать свои доходы и расходы с легкостью. Учитывать детей понимать, какие финансовые решения приводят к положительным результатам, а какие – к негативным, основной задачей второго компонента финансовой грамотности [11, С. 73].

Планирование бюджета является последним компонентом финансовой грамотности. Человек должен научиться ставить финансовые цели и задачи, которые будут определять путь к финансовому благополучию [7]. Планирование бюджета позволяет распределить доходы так, чтобы достичь поставленных целей, а также иметь резервные средства для неожиданных обстоятельств. Вместе все эти компоненты помогают достичь финансовой стабильности и материального благополучия [4]. Обучение младших школьников основам финансовой грамотности с раннего возраста помогает создать основу для их будущего финансового успеха. Это важный аспект в их образовании, который поможет им развивать здоровые финансовые привычки и принимать обоснованные решения в будущем.

Человек, который обладает всеми этими тремя компонентами на должном уровне, считается финансово грамотным [2]. Чтобы помочь младшим ученикам понять основы финансовой грамотности, учитель должен познакомить их с алгоритмами финансового оборота экономической системы, научить их, как это сделать, и помочь им применить это на практике. Финансовая грамотность, которая связана с опытом детей в классе, чрезвычайно важна для предотвращения финансовых проблем в будущем [12].

Определим аспекты финансовой грамотности на уроках математики. На уроках математики в начальных классах происходит развитие финансовой грамотности младших школьников. В процессе обучения формируются базовые представления о собственности, доходах и расходах, о рациональных тратах и использовании карманных денег [15, С. 33].

Например, первый класс учит учеников числам, цифрам и единицам стоимости, таких как копейка, рубль и монеты разных номиналов [4]. На этом этапе развития дети учатся считать и собирать монеты, чтобы покупать продукты по цене до 20 рублей.

Деньги и их роли, такие как мера стоимости, распределение денег, получение и использование их, представлены во втором классе. Дети погружаются в мир банкнот и изучают банкноты и монеты в пределах 100 рублей, а также учатся обменивать рубли на копейки и наоборот [8].

В третьем дети знакомятся с денежными знаками, такими как монеты и купюры в пределах 1000 рублей, а также учатся решать задачи на поиск цены, количества и общей стоимости товара с помощью формулы стоимости покупки ($\text{цена товара} \times \text{количество товаров} = \text{стоимость}$) [7].

В четвертом классе появляются новые понятия, такие как статьи расходов и доходов семьи, семейный бюджет, планирование расходов и доходов. Дети продолжают изучать денежные знаки, теперь в пределах 1 000 000 рублей [14].

Таким образом, изучение финансовой грамотности в математическом курсе оказывает положительное влияние на учеников [6]. Это, в свою очередь, приводит к повышению активности и внутренней мотивации на уроках, а также к расширению их познавательных мотивов и личного опыта. Финансовая грамотность может помочь детям стать более вовлеченными в семейный бюджет, научит заботиться о своих кошельках, а также научит экономить и проявлять предприимчивость [6].

Рассмотрим эффективное средство для формирования основ экономической компетентности. Следует помнить, что игра является ведущей деятельностью у младших школьников. Поэтому на уроках необходимо включать игровые элементы. Игра играет ключевую роль в процессе обучения детей этого возраста. Через игру они познают мир и учатся. Применение игры на уроке делает его интересным и, следовательно, более эффективным.

Как же сделать так, чтобы изучать финансовую грамотность детям было интересно? Таким вопросом задаются сейчас многие учителя, особенно учителя 1 классов. Как правило, детей в 1 классе очень сложно собрать и, если им будет не интересно, то есть вероятность, что они ничего не усвоят. Здесь в помощь учителям был создан «Финансовый календарь для 1 класса». Он разработан, как игра с поощрительными жетонами.

Финансовый календарь – это отличное средство для формирования основ финансовой грамотности. Используя этот календарь детям, будет интересно изучать как математику, так и финансовую грамотность, так как проходя задание дети будут получать поощрительные жетоны, которые в дальнейшем можно будет обменять на наклейки, ручку или тетрадку.

Календарь рассчитан на 9 учебных месяцев и составлен на основе календарно-тематического планирования по математике 1 класса УМК «Школы России» и учебного пособия по финансовой грамотности для 1-4 классов выпущенного под редакцией Банка России. Учитывая программу по математике 1 класса и темы финансовой грамотности, которые дети должны пройти, были составлены задания для финансового календаря.

Также помимо элементов финансовой грамотности, которые включены в математику, сейчас еженедельно в школах проводят один урок по финансовой грамотности (как элективный курс).

Идея календаря такова: дети на протяжении месяца будут проходить определенный раздел по финансовой грамотности как на уроках математики (путем включения в урок отдельных элементов, соответствующих теме), так и на уроке финансовой грамотности. На последней неделе месяца им будет раздаваться вот такие листы. В начале урока перед тем, как дети начнут играть необходимо поработать с цитатой известной личности. Дети должны объяснить смысл высказывания.

Далее идет работа с основными понятиями. Необходимо прочитать информацию, которая им дана и уточнить у обучающихся то, что им непонятно. Если есть моменты, где дети не понимают какой-либо термин, определение учитель должен объяснить это детям. После разбора этой информации дети переходят по QR-коду, используя свои гаджеты. Если у ребенка нет приложения, которое может прочитать QR-код, то учитель может разместить ссылку на игру в чате социальной сети. Ссылки на игры представлены в конце календаря. Работать с QR-кодами можно двумя способами: предложить каждому ребенку самостоятельно пройти игру, организовать фронтальную работу.

Для фронтальной работы учитель должен перейти по ссылке игры и вывести ее на большой экран. После этого можно решать задания вместе со всеми учащимися. Тем самым учитель сможет организовать учебное сотрудничество, что немало важно при обучении младших школьников.

Во ФГОС НОО 2023 года говорится о необходимости введения проектной деятельности в начальной школе. Мы учли этот факт, когда создавали финансовый календарь для 1 класса. Ведь проектная деятельность развивает критическое мышление, творческие способности, воображение учащихся. Например, работая по календарю в апреле и мае дети будут делать свои проекты. Приведем их тематику: нарисовать рекламу чая с малиной и представить её, нарисовать этикетку для клюквы в сахарной пудре и представить ее. При этом важная роль отводится мотивации учащихся. Если ее не будет, то учащиеся будут выполнять задания нехотя или не выполнять вовсе. Чтобы заинтересовать учащихся, после выполнения задания детям выдается жетон – звездочка. Их дети могут обменять в дальнейшем на наклейки, ручку или тетрадку в зависимости от количества набранных жетонов. Для подарков можно использовать любые предметы на усмотрение учителя, главное, чтобы была вариативность, которая зависит от количества набранных жетонов.

Наш финансовый календарь можно найти по ссылке: <https://disk.yandex.ru/i/KqSo9BoLuFs-aA>

Выводы. В наше время финансовая грамотность становится все более важным элементом в достижении финансового успеха. Младший школьный возраст является оптимальным временем для начала формирования финансовой грамотности. В этот период дети охотно и быстро поглощают изучением новой информации и стремлением к новому опыту и знаниям. Также важно просвещать их о важности понимания социального и экономического контекста, в котором они будут расти. Понимание денег, бюджета, инвестиций и финансовых рынков вооружает людей финансовой грамотностью.

Литература:

1. Александрова, Т.В. Финансовая грамотность: учебное пособие / Т.В. Александрова, Г.Г. Модорская; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь: Perm University Press, 2022. – ISBN 978-5-7944-3773-7
2. Асланов, Д.И. Особенности формирования основ финансовой грамотности в начальной школе / Д.И. Асланов, Е.И. Матвеева // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. – Ессентуки, 2020. – № 1. – С. 15-18. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42803996_83539407.pdf (дата обращения: 23.06.2023). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей
3. Бигеева, А.Г. Основы финансовой грамотности как предмет изучения в начальной школе / А.Г. Бигеева // Современные тенденции и инновации в науке и производстве. – Ульяновск, 2019. – С. 125 – 132. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41529497_66038186.pdf (дата обращения: 23.06.2023). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей
4. Валеев, И.И. Функциональная математическая грамотность как основа формирования и развития математической компетенции / И.И. Валеев // Бизнес. Образование. Право. – Казань, 2020. – № 4(53). – С. 353 – 360. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44180192_12768227.pdf (дата обращения: 23.06.2023). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей
5. Голубова, М.И. Финансовая грамотность в начальной школе / М.И. Голубова, М.А. Бегларян // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. – Ессентуки, 2019. – № 1. – С. 44 – 46. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_38557309_42432687.pdf (дата обращения: 27.06.2023). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей
6. Горяев, А.Е. Основы финансовой грамотности: учебник / А.Е. Горяев, В.В. Чумаченко. – Москва: Просвещение, 2020. – 272 с.
7. Гуськова, А.Г. Основные технологии формирования математической грамотности на уроках математики / А.Г. Гуськова // Вестник ТОГИРРО. – Ульяновск, 2021. – № 2(47). – С. 8. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48038698_40714700.pdf (дата обращения: 26.06.2023). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей
8. Жданова, А. Финансовая грамотность: материалы для обучающихся: учебное пособие / А. Жданова. – Москва: Вита-Пресс, 2019. – 400 с.
9. Клешнева, А.В. Формирование функциональной грамотности младших школьников на уроках математики (из опыта работы) / А.В. Клешнева // Вестник науки и образования. – Краснодар, 2022. – № 4 – 1 (124). – С. 80-85. – URL:

https://elibrary.ru/download/elibrary_49186010_57335641.pdf (дата обращения: 22.06.2023). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей

10. Майорова, Т.С. Формирование финансовой грамотности на уроках математики в начальной школе / Т.С. Майорова, Г.П. Стуколкина, М.А. Болобанова // Современное образование: наука и практика. – Рязань, 2022. – № 2(19). – С. 45-51. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50054324_26252572.pdf (дата обращения: 22.06.2023). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей

11. Налимова, И.В. Формирование основ финансовой грамотности младших школьников / И.В. Налимова, А.В. Шевчук // Герценовские чтения. Начальное образование. – Ярославль, 2023. – Т. 4. – № 1. – С. 71-75. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50392704_89187753.pdf (дата обращения: 25.06.2023). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей

12. Обучение грамотному финансовому поведению в цифровой среде: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 29 ноября 2019 г.) / редкол.: Е.А. Бадюкина, Г.А. Некрасова. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. – С. 318-320. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41519529_49373299.pdf (дата обращения: 25.06.2023). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. – Текст: электронный

13. Русакович, М.В. Особенности преподавания финансовой грамотности в начальной и основной школах / М.В. Русакович // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – Коломна, 2019. – № 2. – С.25-28. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42374088_71756570.pdf (дата обращения: 29.06.2023). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей

14. Талызина, Н.Ф. Методика обучения математике. Формирование приемов математического мышления: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н.Ф. Талызина. – Москва: Юрайт, 2022. – 193 с.

15. Шишкина, О.В. Формирование финансовой грамотности младших школьников на уроках математики / О.В. Шишкина // Студенческий электронный журнал СТРИЖ. – Волгоград, 2023. – № 1 (48). – С. 31-35. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50768586_18803841.pdf (дата обращения: 29.06.2023). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей

Педагогика

УДК 377.5

руководитель учебного центра Зинченко Анна Васильевна

Публичное акционерное общество «Техприбор» (г. Санкт-Петербург);

кандидат технических наук, доцент Панов Николай Александрович

Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического

образования имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург)

ОПЫТ СТАЖИРОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ»

Аннотация. В статье рассматривается новая модель подготовки кадров, основанная на создании образовательно-производственных кластеров. Приводится динамика создания кластеров в Санкт-Петербурге. Раскрывается сущность новой образовательной технологии «Профессионалитет». При этом основное внимание уделяется участию работодателей в повышении квалификации педагогических кадров колледжей в форме стажировки на предприятиях для формирования компетенций, необходимых для работы на современном оборудовании. Уточняется понятие андрагогической компетенции педагогов-наставников. Обосновывается роль федеральных операторов проекта «Профессионалитет». Рассматривается технологический инструментарий интенсификации образовательного процесса. Приводятся данные по стажировке педагогических работников колледжей Санкт-Петербурга и Калининграда на предприятии-лидере отрасли. Анализируются данные анкетирования участников стажировки. Формулируются условия эффективности проведения стажировок на предприятиях.

Ключевые слова: образовательно-производственный кластер, интенсификация процесса обучения, практико-ориентированный подход, стажировка на предприятии, принципы андрагогики.

Annotation. The article considers a new model of personnel training based on the creation of educational and industrial clusters. The dynamics of cluster creation in St. Petersburg is given. The essence of the new educational technology "Professionalism" is revealed. At the same time, the main attention is paid to the participation of employers in the professional development of college teaching staff in the form of internships at enterprises to form the competencies necessary to work on modern equipment. The concept of pedagogical competence of teachers-mentors is clarified. The role of federal operators of the Professionalism project is substantiated. The technological tools for the intensification of the educational process are considered. The data on the internship of teaching staff of colleges in St. Petersburg and Kaliningrad at the leading enterprise in the industry are presented. The data of the questionnaire of the internship participants are analyzed. The conditions for the effectiveness of internships at enterprises are formulated.

Key words: educational and production cluster, intensification of the training process, practice-oriented approach, internship at the enterprise, principles of andragogy.

Введение. В 2022 году в Российской Федерации стартовал федеральный проект «Профессионалитет», направленный на построение новой отраслевой модели подготовки кадров в системе среднего профессионального образования (СПО) с учетом запросов регионального рынка труда.

Одной из главных ключевых инициатив данного проекта является интеграция колледжей и предприятий реального сектора экономики посредством создания образовательно-производственных кластеров [5]. Санкт-Петербург активно включился в реализацию «Профессионалитета». В 2022 году были созданы 2 образовательно-производственных кластера – «Машиностроение» (энергомашиностроение) и «Лёгкая промышленность» (обувная промышленность), а в 2023 году ещё 3 – «Машиностроение» (автомобилестроение), «Лёгкая промышленность» (швейное производство) и «Судостроение». В 2024 году процесс создания кластеров будет продолжен и появятся кластеры «Электроника» и «Индустриальная цифровая аквакультура». Такой отраслевой подход позволит работодателю активно участвовать в системе подготовки кадров за счет определения требований к выпускникам колледжей и направлениям их подготовки, формирования согласованного заказа на подготовку кадров с учетом их трудоустройства, участия в оценке качества подготовленных специалистов.

Другая главная ключевая инициатива заключается в разработке инструментов и методов повышения эффективности образовательного процесса по подготовке квалифицированных рабочих, служащих, специалистов среднего звена под запрос конкретной отрасли или организации-работодателя, которые составили новую образовательную технологию «Профессионалитет» [4]. Важная роль при этом отводится повышению квалификации педагогов и мастеров производственного обучения колледжей, прежде всего, в форме стажировки на базе предприятия-работодателя образовательно-производственного кластера для овладения необходимыми производственными навыками по освоению технологии работы на современном оборудовании [3].

Целью статьи является обобщение опыта организации стажировок педагогических работников колледжей Санкт-Петербурга, входящих в образовательно-производственный кластер «Машиностроение», на предприятиях – лидерах отрасли, к числу которых относится ПАО «Техприбор».

Изложение основного материала статьи. Повышение качества подготовки выпускников системы СПО за счет создания образовательно-производственных кластеров и реализации новой образовательной технологии «Профессионалитет» предполагает не только высокий процент трудоустройства выпускников колледжей, но и значительное сокращение расходов предприятий на традиционное профессиональное «дообучение», что обеспечит определённый социально-экономический эффект. В ходе обучения в колледже студенты должны овладеть самым современным оборудованием, позволяющим реализовать прорывные технологии для динамичного развития экономики Российской Федерации в условиях формирования технологического суверенитета, и быть готовыми полностью включиться в производственный процесс сразу после трудоустройства. Очевидно, что роль педагогических кадров системы СПО при этом трудно переоценить. Поэтому повышение квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения колледжей является одной из первоочередных задач для успешной реализации новой образовательной технологии, а стажировка на базе предприятий, входящих в образовательно-производственный кластер, является наиболее эффективной формой такого повышения квалификации.

При этом очень важно подчеркнуть, что к педагогам-наставникам, которые проводят стажировку, предъявляются очень высокие требования, так как они должны обладать не только профессиональными компетенциями в соответствии с тематикой стажировки, но и андрагогической компетентностью, которая заключается в понимании специфики обучения взрослых, их потребностей, жизненного опыта, мотивов, готовности к освоению нового. Стажировка должна помочь педагогам успешно реализовывать новые профессиональные задачи. По мнению С.Г. Вершловского, «преподаватель, обладающий андрагогической компетентностью, – тот, кто способен практически в своей деятельности решать возникающие реальные проблемы и задачи повышения профессиональной компетентности специалиста» [1, С. 79]. При этом во взрослом человеке развиваются рефлексия, критическое мышление, анализ собственной профессиональной деятельности, навыки эффективного самообразования, проектная и исследовательская культура.

В 2022 году федеральным оператором проекта «Профессионалитет» был определен ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования». Разработанный институтом курс повышения квалификации педагогических работников колледжей, входящих в состав образовательно-производственного кластера, включал модуль по прохождению стажировки на предприятиях-лидерах отрасли, направленный на получение производственных навыков. Отмечая то, что компетентность – это способность применять знания и навыки для достижения намеченных результатов [2], можно сделать вывод, что формированию необходимой профессиональной компетентности является важным условием для реализации федерального проекта. От эффективности подготовки педагогических работников во многом зависело, насколько успешным будет старт проекта, так как любые программные документы преломляются через личность преподавателя.

В 2022 году ПАО «Техприбор» было выбрано в качестве предприятия-лидера отрасли для стажировки преподавателей и мастеров колледжей г. Санкт-Петербурга. При этом важно отметить, что в структуру предприятия входит корпоративный учебный центр со своим штатом квалифицированных педагогов и наставников. В период с 21 по 30 ноября 97 педагогических работников колледжей, входящих в состав образовательно-производственного кластера «Машиностроение» (энергомашиностроение), приняли участие в стажировке. В процессе стажировки наставникам от предприятия было необходимо реализовать одну из важных целей федерального проекта – сблизить предприятие и образовательные организации.

Цель стажировки заключалась в изучении лучших практик организации производственного цикла на предприятиях реального сектора экономики с учетом отраслевой направленности. Перед педагогическими работниками ставилась задача адаптации изученных лучших практик для использования в своей профессиональной деятельности, и прежде всего, в части совершенствования практической подготовки обучающихся на современном оборудовании. За время стажировки педагоги ознакомились с производством, технологическими циклами, внедрением бережливого производства и иными передовыми технологиями. В итоговом отчете каждый стажёр проанализировал полученную информацию и дал оценку полученного опыта с точки зрения его применения в учебном процессе своего колледжа. Такого рода оценка играет исключительно важную роль, так как представляет из себя обратную коммуникативную связь, позволяющую вносить корректировки в программу стажировки.

Как свидетельствуют результаты заключительного опроса, проведённого с целью выявления уровня удовлетворённости слушателей качеством образовательного процесса в ходе стажировки на ПАО «Техприбор»:

- полностью удовлетворены содержанием стажировки на площадках предприятия-лидера отрасли 96% слушателей;
- практически все полученные во время стажировки знания/умения 95% слушателей смогли бы применить в дальнейшей работе в своём учебном заведении;
- высокий уровень актуальности тем и содержания стажировки отмечают 96% слушателей;
- высокий уровень отношения наставников во время стажировки (доброжелательность, корректность, умение создать позитивную и мотивированную образовательную среду) отмечают 96% слушателей;
- 97% слушателей оценивают интенсивность своей вовлечённости в процесс стажировки как высокую;
- 97% слушателей оценивают уровень организации процесса стажировки на предприятии-лидере отрасли как высокий;
- для 95% слушателей опыт и информация, полученные в ходе стажировки, получают высокий уровень оценки;
- высокий уровень значимости контактов с другими педагогами – участниками стажировки (преподавателями других профессиональных образовательных организаций) отмечают 97% слушателей;
- 94% слушателей считают, что данная стажировка на предприятии-лидере отрасли в большой степени окажет влияние на их дальнейшую педагогическую деятельность.

В период со 2 по 5 октября 2023 года на базе предприятия ПАО «Техприбор» было организовано проведение такой же стажировки для 34 преподавателей и методистов колледжей г. Калининграда, которая также получила высокую оценку у слушателей.

Данная стажировка проводилась с учётом программы обучения педагогических работников практическим навыкам работы на современном оборудовании, разработанной ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», который

в 2023 году получил статус оператора федерального проекта «Профессионалитет». Участники смогли познакомиться не только с историей создания и развития предприятия, но и посетить основные производственные цеха, а также научно-технологическую лабораторию технологии цифрового производства университета ИТМО. Педагоги увидели, как в условиях производства внедрена технология лазерной обработки, механообработки, в чем специфика сборочно-монтажного производства, как организована работа складов, как выстроена процедура входного контроля. Был проведен круглый стол, посвященный развитию и внедрению современных технологий и бережливого производства на предприятии.

Выводы:

1. Федеральный проект «Профессионалитет» стал уникальной возможностью для открытого общения между колледжем и предприятием, направленного на повышение качества среднего профессионального образования в соответствии с требованиями рынка труда.

2. Эффективность производственных стажировок зависит от личности стажера, его готовности находить пути адаптации образовательных программ под требования работодателя.

3. Андрагогическая компетентность наставников выступает важнейшим фактором качества проведения стажировки.

Литература:

1. Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования: монография / А.Н. Шевелёв, В.Ю. Пузыревский, Г.С. Сухобская и др.; под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб.: СПб АППО, 2011. – 126 с.

2. ГОСТ Р ИСО 9000-2015. Национальный стандарт Российской Федерации. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь (утв. Приказом Росстандарта от 28.09.2015 N 1390-ст). – М.: Стандартинформ, 2018. – 53 с.

3. Методические рекомендации по реализации новой образовательной технологии «Профессионалитет», предусматривающей интенсификацию образовательной деятельности с учетом совершенствования практической подготовки на современном оборудовании с применением интегративных подходов / А.С. Бахтов, М.С. Емельяненко, Е.Ю. Миньяр-Белоручева, Т.А. Юзефович. – Москва: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2022. – 250 с.

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 16 марта 2022 г. № 387 «О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования в рамках ФП «Профессионалитет».

5. <Письмо> Минпросвещения России от 23.05.2022 N 05-728 "О направлении Положения" (вместе с "Положением о развитии образовательно-производственных центров (кластеров) на основе интеграции образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, и организаций, действующих в реальном секторе экономики, в рамках федерального проекта "Профессионалитет" государственной программы Российской Федерации "Развитие образования", утв. Минпросвещения России 11.05.2022).

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор Зинкина Людмила Степановна
ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева» (г. Кемерово)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Целью статьи является обоснование процесса формирования гражданско-патриотических ценностей студентов как направление профессионального воспитания в вузе. Актуальность представленного исследования по обоснованию методологических подходов к формированию гражданско-патриотических ценностей обучающихся вуза обусловлена глубинными социально-экономическими и политическими процессами в современном мире. Современное положение воспитательного процесса в системе высшего образования сталкивается с новыми вызовами, связанными с формированием требуемых «гуманитарных кодов» у молодых специалистов. В качестве методологической основы формирования гражданско-патриотической позиции будущих выпускников вузов представлены личностно-развивающий когнитивно-деятельностный и регионально-мотивационный подходы.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, гражданско-патриотические ценности обучающихся, методологические подходы к формированию гражданско-патриотической позиции будущих выпускников.

Annotation. The purpose of the article is to substantiate the process of formation of civil and patriotic values of students as a direction of professional education at the university. The relevance of the presented research on the substantiation of methodological approaches to the formation of civil and patriotic values of university students is due to the deep socio-economic and political processes in the modern world. The current situation of the educational process in the higher education system is facing new challenges related to the formation of the required "humanitarian codes" for young professionals. As a methodological basis for the formation of a civil-patriotic position of future university graduates, the authors present and substantiate personality-developing cognitive-activity and regional-motivational approaches.

Key words: the professional education, the civic and patriotic values of students, the formation of the civic and patriotic position of future graduates.

Введение. Подготовка квалифицированных специалистов в вузе остается важнейшей задачей системы высшего профессионального образования России. Вместе с тем наряду со своей главной миссией – качественной профессиональной подготовки, система высшего образования активно выступает в качестве института гражданского воспитания, формирующего личностные качества и активную жизненную позицию современного специалиста.

Актуальность представленного исследования по обоснованию методологических подходов к формированию гражданско-патриотических ценностей обучающихся вуза в процессе профессионального воспитания обусловлена глубинными социально-экономическими и политическими процессами в современном мире. Именно поэтому особым обстоятельством, определяющим важность данной темы, является то, что современное положение воспитательного процесса в системе высшего образования требует других подходов при обучении молодых специалистов [1, С. 24; 3, С. 123-127; 8; 10, С. 60-62; 13]. В Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» четко обозначено, что в настоящее время необходимым стало укрепление базовых основ гражданственности нашего общества [14].

В современном вузе на всех уровнях обучения идет поиск новых форм и способов раскрытия педагогического потенциала воспитательной работы с обучающимися. В педагогике понятие «воспитательный потенциал», в зависимости от объекта исследования, трактуется по-разному: это социально-психологические факторы, влияющие на саморазвитие и творчество личности; возможности и способность личности к творчеству, которые реализуются определенными инструментами [1, С. 24]. Это понятие рассматривается также как наличие структурных условий для актуализации социальной активности личности и ее самореализации [7].

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований по исходным позициям воспитательных систем приводит к выводу, что реализация воспитательного потенциала возможна при включении задач гражданской и патриотической направленности в образовательный процесс вуза в виде педагогических целей профессионального воспитания как компонента профессионального образования. Система высшего образования активно выступает в качестве института гражданского воспитания, формирующего личностные качества и активную жизненную позицию современного специалиста.

Для достижения этих целей необходима разработка соответствующего комплекса педагогических технологий.

Сущностные характеристики и атрибуты понимания профессионального воспитания с современных позиций сформулируем следующим образом:

➤ объектом воспитания являются будущие специалисты, обучающиеся в профессиональной образовательной организации;

➤ цель воспитания – формирование специалиста интегративного типа в личностном профессиональном поле, включающего качества гражданина и патриота в самом широком смысле этого понятия;

➤ необходимость применения в воспитании индивидуального подхода.

Обобщая труды исследователей, рассмотрев основные его характеристики, а также опираясь на собственный опыт патристической воспитательной работы в вузе, сформулируем наше понимание профессионального воспитания.

Профессиональное воспитание нами определено и как явление, и как процесс. В это понимание мы закладываем, с одной стороны, как убеждение, что профессиональное воспитание – это необходимая составляющая профессионального образования, подготовка будущих специалистов к своей профессиональной деятельности, определяющая саморазвитие и мотив к профессиональному самоформированию. С другой стороны, с позиций процесса, профессиональное воспитание – это формирование конкретных качеств будущих специалистов, их целевой установки на профессиональную деятельность, отвечающей запросам общества и государства, в том числе, интересам региона. Важным направлением является формирование гражданской позиции будущих выпускников. Понятно, что этот процесс необходимо рассматривать как конкретизацию системных воспитательных воздействий на обучающихся через разработанный педагогический инструментарий.

Конечно, формирование профессионального характера специалиста, достижение необходимого профессионального уровня – это объемный и длительный процесс, и это, очевидно, может противоречить некоторым позициям профессионального воспитания. И все же, изучая механизмы профессионального воспитания через призму педагогического воздействия на обучающихся, возьмем на себя смелость утверждать, что через систему согласованных и целевых мероприятий мы можем изменять, управлять и формировать мотивированный выбор профессиональной и ценностной траектории обучающихся.

Воспитательная программа высшего профессионального образовательного учреждения направлена на достижение количественных и качественных показателей воспитательной деятельности, проводимой со студентами в рамках подготовки молодых специалистов.

Качественные показатели воспитательной программы вуза выражены в соответствии целевого содержательного наполнения программ воспитания ожидаемым результатом: стойкого проявления проактивного патриотизма и гражданственности, социального служения и вовлеченности в социально-полезную активность, мотивации к выбору гражданско-патриотических ценностей.

К количественным показателям мы относим мероприятия календарного плана воспитательной деятельности, относящимся к различным направлениям воспитания.

Методологическим основанием, на которое опирается последовательный процесс решения научной задачи исследования по формированию гражданско-патриотических ценностей обучающихся, являются подходы частного научного уровня – личностно-развивающий, когнитивно-деятельностный и регионально-мотивационный подходы.

Личностно-развивающий подход рассматривается в педагогике как единство двух подходов: личностного – целью, субъектом и поведенческим результатом является личность, и развивающего – в основе определения этого подхода рассматриваются возможности, средства и условия совершенствования личности. Сущность этого подхода заключается в том, что личность обладает определенным комплексом потребностей, ценностным багажом, мотивами, целями, которые имеют свойство изменяться, в зависимости от условий, факторов и внешних воздействий. То есть, личность является центром всего процесса обучения и воспитания [5]. Применение личностно-развивающего подхода в нашем исследовании позволяет рассмотреть особенности отношений участников образовательного и воспитательного процессов при формировании гражданско-патриотической позиции будущих специалистов, раскрыть мотивы и природу этих взаимоотношений. Исследователи придают особое значение субъект-субъектным взаимоотношениям в личностном развитии, выделяя в межличностном взаимодействии значимость развития и саморазвития [11; 12, С. 1-15]. В нашем исследовании личностно-развивающий подход позволяет рассмотреть и обосновать:

– проектирование педагогического обеспечения с включением комплекса проектов как системного педагогического воздействия в формировании гражданско-патриотической позиции будущих специалистов;

– разработку и апробацию конкретных мер профессионального воспитания в рамках предлагаемого педагогического инструментария, направленных на активное развитие личности при принятии определенных решений гражданско-патриотической направленности;

– обеспечение учета индивидуальных особенностей и построение на этой основе соответствующего субъект-субъектного диалога при решении поставленных задач;

– ориентирование на совместное проектирование мероприятий, позволяющих формирование стойкой положительной позиции обучающихся в отношении гражданских и патриотических ценностей в структуре будущей профессиональной деятельности;

– создание условий для объективного (само)оценивания достижений.

Значимость для нашего исследования когнитивно-деятельностного подхода определена его специфической особенностью – деятельностной природой, представленной в трудах Е.В. Бондаревской, П.Я. Гальперина, И.А. Зимней [4; 6; 9]. Это позволяет исследовать и решать поставленные задачи с позиций определения мотивов и уровня активности межличностного взаимодействия субъектов. Когнитивная составляющая в этом подходе определяется тем, что развитие

личности происходит на основе сознательного выбора траектории своей деятельности, утверждения жизненной позиции и принятия смысловых ценностей. Когнитивно-деятельностный подход, в совокупности с лично-развивающим, рассматривается с позиции пополнения и накопления «человеческого потенциала» в системе ценностей и идеалов, которые сознательно принимаются личностью [2; 12, С. 1-15]. Применение когнитивно-деятельностного подхода в нашем исследовании позволяет:

- при разработке педагогического инструментария и его компонентов рассмотреть гражданско-патриотическую позицию обучающегося как субъектное осмысление и восприятие ценностей в процессе их подготовки к профессиональной деятельности;
- научно обосновать направления деятельности вуза по использованию воспитательного потенциала в процессе формирования гражданско-патриотической позиции будущих специалистов;
- организовать системную разработку проектов, технологий гражданско-патриотической направленности с непосредственным участием студентов;
- оценить мотивы и уровень активности субъектов образовательного и воспитательного процессов.

В рамках регионально-мотивационного подхода педагогический инструментарий по формированию гражданско-патриотической позиции будущих специалистов определен как регионально-направленный. Выделенный нами подход предполагает побуждение будущих специалистов в процессе обучения к активному включению на уровне региона в программы профессиональной и гражданско-патриотической направленности, мотивированному выбору региональной профессиональной траектории, прогнозирующей экономический и социальный контекст развития региона.

Выводы. Методологической основой формирования гражданско-патриотической позиции будущих выпускников вузов представлены и обоснованы следующие подходы:

- лично-развивающий: рассмотрение формирования гражданско-патриотической позиции обучающихся как развитие личности будущих специалистов;
- когнитивно-деятельностный: решение поставленных задач с позиций определения мотивов и уровня активности межличностного взаимодействия субъектов;
- регионально-мотивационный: побуждение будущих специалистов в процессе обучения к активному включению на уровне региона в программы профессиональной и гражданско-патриотической направленности, мотивированному выбору региональной профессиональной траектории.

Результаты поиска методологических подходов к организации процесса формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся оказались важным основанием для последующей работы: корректировки, конкретизации и более тщательного обоснования показателей по формированию гражданско-патриотических ценностей в профессиональном воспитании обучающихся. Перспективным и дальнейшим направлением нашего исследования считаем разработку педагогического инструментария по развитию и актуализации воспитательного потенциала вуза.

Литература:

1. Белошапка, Г.И. Особенности социализации личности в деятельности современных молодежных объединений / Г.И. Белошапка // Научный журнал «Вестник» Сургутского гос. пед. университета. – 2010. – № 1 (8). – С. 24.
2. Бессонова, Е.А. Образовательный выбор как актуальная проблема современной педагогической науки [Электронный ресурс] / Е.А. Бессонова // The Emissia. Offline Letters. – 2018. – № 2. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2018/2574.htm>
3. Болотина, Е.Е. Модель становления гражданской позиции подростка в воспитательной среде школы / Е.Е. Болотина. // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. Том 15. – С. 123-127
4. Бондаревская, Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону. – 1995.
5. Боротко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография. / Н.М. Боротко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 180 с.
6. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учебное издание / П.Я. Гальперин. – М.: АСТ: КДУ, 2007.
7. Герлах, И.В. Развитие воспитательного потенциала молодежных общественных организаций средствами социально-культурной деятельности: автореферат дисс... канд. пед. наук: 13.00.05 / И.В. Герлах. – Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2008. – 23 с.
8. Гусев, Ю.В. Общество и образовательная среда: проблемы формирования системы ценностей / Ю.В. Гусев, Т.А. Половова // Философия образования. – 2010. – № 2 (310).
9. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н /Д. – 1997. – С. 114-115
10. Зникина, Л.С. К вопросу о реализации воспитательного потенциала вуза в процессе подготовки будущих специалистов / Л.С. Зникина, В.А. Боровцов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4 (95). – С. 60-62
11. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004.
12. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива развития человеческого потенциала образовательных систем / В.И. Слободчиков, Г.А. Игнатова // Вопросы дополнительного профессионального образования педагога. – 2016. – №1 (5). – С. 1-15
13. Тимонин, А.И. Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза / А.И. Тимонин. – Кострома, 2007. – 216 с.
14. Указ Президента Российской Федерации № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей от 9 ноября 2022».

УДК 372.891

кандидат педагогических наук Зулхарнаева Анастасия Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

КУЛЬТУРНО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современного образования – развития гражданской идентичности личности в контексте культурно-географических идей. Этот аспект рассмотрения вопроса актуализирует раскрытие потенциала культурного ландшафта как территории идентификации, носителя культурных ценностей. Данный объект является личностно-значимым пространством, «транслятором» геокультурного кода и хранилищем индивидуальной и коллективной памяти. Использование культурно-географического подхода позволило определить потенциал образа, национальных символов, природного и культурного наследия как элементов культурного ландшафта в развитии гражданской идентичности личности, который был реализован в педагогической модели изучения краеведения во внеурочной работе с обучающимися 8-9 классов. В рамках данной модели были разработаны модули, последовательность которых определена этапами развития гражданской идентичности, а содержание – культурно-географическими особенностями своей местности. Технологии проектирования учебного события, и моделирования педагогических ситуаций, используемые внутри модулей способствовали восприятию территории своего края как своего жизненного пространства, означиванию и развитию конструктивной деятельности в ее пределах как важнейшего условия развития гражданской идентичности личности.

Ключевые слова: культурно-географический подход, гражданская идентичность, культурный ландшафт, педагогическая модель, этапы развития гражданской идентичности.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of modern education – the development of civil identity of the individual in the context of cultural and geographical ideas. This aspect of consideration of the issue actualizes the disclosure of the potential of the cultural landscape as a territory of identification, a carrier of cultural values. This object is a personally significant space, a “translator” of the geocultural code and a repository of individual and collective memory. The use of a cultural-geographical approach made it possible to determine the potential of the image, national symbols, natural and cultural heritage as elements of the cultural landscape in the development of a person’s civic identity, which was implemented in the pedagogical model of studying local history in extracurricular work with students in grades 8-9. Within the framework of this model, modules were developed, the sequence of which was determined by the stages of development of civic identity, and the content – by the cultural and geographical features of their area. Technologies for designing educational events and modeling pedagogical situations used within the modules contributed to the perception of the territory of one’s region as one’s living space, the meaning and development of constructive activities within its boundaries as the most important condition for the development of a person’s civic identity.

Key words: cultural-geographical approach, civic identity, cultural landscape, pedagogical model, stages of development of civil identity.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» реализует проект НИП «Разработка адаптивной системы воспитательной деятельности по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодежи России на территориях новых субъектов Российской Федерации» в рамках выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-00034-23-00 от 12.01.2023

Введение. Формирование гражданской идентичности обучающихся – актуальная задача современной системы образования. Длительное время развитие гражданственности не входило в число приоритетных целей образования, существовало контекстно, поэтому мы имеем сейчас поколение, утратившее традиционные ценности семьи, уважение и любовь к своему Отечеству и своему краю как ближайшему окружению.

В настоящее время у современной молодежи наблюдается отсутствие осознания значимости своего края, духовно-нравственной связи с ним, поэтому молодежь уезжает в центральные районы, не реализуя экономический и культурный потенциал регионов России.

Стремительное и прогрессивное развитие ключевых сфер гражданского общества (духовной, экономической, социально-политической), новые геополитические реалии, многонациональность и поликонфессиональность российского государства стали толчком к необходимости воспитания нового поколения граждан. Так же, эпоха коммуникационной цивилизации повысила роль гражданина в системах различного уровня – социальных, экономических, политических, культурных [2, 17].

Таким образом, современные тенденции развития российского общества ставят перед системой образования новые задачи – воспитание личности, способной осознавать значение и нести ответственность за территорию, где родился и живет человек, обеспечивать ее развитие и процветание. Данные тенденции подчеркиваются в основных нормативных документах – Федеральном законе «Об образовании в РФ», «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России», «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [14, 15, 19].

Данная задача актуализирует идею погружения участников образовательного процесса в окружающую их социальную, природную и культурную среду, стимулирования активности участия подрастающего поколения в культурных, социально-политических, экономических, природных процессах территории своей местности. Таким образом осуществляется осознание личностью себя ее частью, территорией идентификации, самоопределения и самореализации, что, в свою очередь, является ключевыми составляющими этапов развития гражданской идентичности [16, 21, 22].

В решении данной задачи особая роль принадлежит культурно-географическим идеям, рассматривающим территорию как результат взаимодействия географических, экономических, культурных, мировоззренческих элементов, формирующих особый уникальный генетический и культурный код, который отражает сочетание черт предыдущих этапов развития и современности в пределах определенного ландшафта, и составляет его современный облик. Данные идеи реализуют значительный потенциал в развитии чувства личной причастности к социально-политическому, культурному, экономическому развитию, а также ответственности за будущее территории. В данном контексте особое значение приобретает значение культурного ландшафта как хранителя духовных ценности и исторической памяти предыдущих поколений.

Таким образом, «погружение» в образовательную и воспитательную среду культурного ландшафта способствует развитию духовных ценностей, гражданской идентичности молодежи. Однако, в настоящее время потенциал культурного ландшафта в решении данной задачи реализован не в полной мере, у молодежи отсутствует осознание ценностей культурного ландшафта, чувства причастности к дальнейшему развитию территории, и, как следствие, недостаточный уровень развития гражданской идентичности.

Изложение основного материала статьи. Культурно-географический подход предполагает осмысление понятия культурный ландшафт как территории самоидентификации личности и развития гражданской идентичности в психолого-педагогическом контексте, так как ландшафт приобретает важность в ходе процессов восприятия, обучения и воспитания. Идентичность развивается, когда люди принимают область (пространство, место) как свою собственную, делая это индивидуально и коллективно [3, 9].

Данная идея актуализирует идеи топологической психологии. В ряде исследований (К. Левин, Д. Келли), отмечается, что в сознании людей создаются не просто совокупности физических объектов, а целостные и взаимосвязанные системы, которые представляют собой социоприродную реальность - ландшафты. Осваивая территорию, человек «окрашивает» ее сообразно процессам восприятия, формируя в сознании человека ее образ [7, 13]. В исследованиях Д.Н. Замятина отмечается взаимосвязь образа территории и гражданской идентичности. Образ территории представляет собой собирательную емкую, информационно насыщенную структуру, а процесс развития гражданской идентичности, предполагает осознание и осмысление взаимосвязи, укореняющие сообщества или отдельных людей. Формирование образа ландшафта всегда актуализирует определенный геокультурный код территории. Сама региональная идентичность, по Д.Н. Замятину, представлена образами территории, слагаемой в определенную композицию, осмысленную внутренним миром личности. Таким образом гражданская идентичность приобретает форму особой системы культурно-географических образов, характерных для конкретной территории [4].

Образ всегда эмоционально окрашен, причем значительную роль в его формировании играют ассоциации. Механизм их возникновения основан на процессе установления связей, аналогий и обобщений, обусловленном прежним опытом, особенностями мышления и условиями восприятия. Подобные субъективные представления о ландшафте могут разделять не только отдельные личности, но и группы людей, этносы. Данные образы доступны для понимания, так как многие их характерные черты известны всем представителям той или иной культуры [1, 6, 18].

Развитие образного представления о культурном ландшафте опирается на идею семантической роли культуры. Внешний облик культурного ландшафта подчеркивает «означивание» данного места определенной культурой позволяет выделить особенности взаимодействия человек – среда обитания – конструктивные и деструктивные ландшафты, – ландшафты покорения и гармоничного сосуществования человека и природы. Осмысление пространства культурой способствуют развитию представлений о культурных ландшафтах, характеризуют процесс символизации среды, таким образом, они осваиваются, превращаются в знаковую систему [11].

В ряде исследований [5, 8, 18] отмечается, что проблема процесса осмысления культурного ландшафта в исследованиях сопряжена с идеей «идентичности места». Самоидентификация и групповая идентичность тесно связаны с событиями и историей, которые в свою очередь, связаны с материальной средой. Таким образом, культура и идентичность приобретают пространственные отношения. Несоответствующее развитие ландшафта может изменить или стереть местные отличительные особенности и культурные значения, создавая разрыв между сообществами и их прошлым. В данном контексте следует подчеркнуть значимость культурного ландшафта как хранилища индивидуальной и коллективной памяти [18].

Данные особенности проявляются в объектах природного и культурного наследия, которые являются типичными объектами геокультурного региона и демонстрируют его характерные черты. С этой точки зрения культурный ландшафт должен включать национальные символы – предметы национальной гордости, которые в свою очередь являются основой для формирования гражданской идентичности. Национальные символы свидетельствуют о научной, исторической и художественной ценности природного и культурного наследия, являются средоточием историко-культурных кодов, которые транслируют определенные аксиологические смыслы современным и будущим поколениям [10]. Процесс развития гражданской идентичности в данном контексте видится в осмыслении знаковых систем территории, встраивание их в собственную картину мира в виде особого кода культуры и трансляцию в различных видах деятельности (эмоционально-ценностной, познавательной, практической).

Таким образом, культурно-географический подход определяет цель, содержание, технологии, основные этапы, критерии оценки развития гражданской идентичности разработанной педагогической модели. Реализация педагогической модели осуществлялась на основе изучения краеведения во внеурочной работе с обучающимися 8-9 классов в модульной форме [20]. Содержательной основой модулей стали культурные ландшафты своей местности. Структурирование содержания модуля опирается на этапы развития гражданской идентичности (по Дж. Маршу). В качестве педагогической технологии определены: модульная, обеспечивающая целостность и структурированность и завершенность выделенных этапов, технология моделирования педагогических ситуаций, обеспечивающая «укоренение» личности внутри социокультурных ценностей территории, технология проектирования образовательного события.

Первый этап развития гражданской идентичности – «неопределенная, размытая идентичность» характеризуется отсутствием стойких убеждений личности относительно принадлежности к культуре и гражданской общности своего края. Он соответствует первому модулю – «Знакомство с культурным ландшафтом своей местности». Данный модуль посвящен формированию первичного облика культурного ландшафта на уровне чувственного восприятия. Представление о феномене культурного ландшафта формируется через образные описания художников, писателей, поэтов. Следующая смысловая линия раскрывает восприятие культурного ландшафта с помощью органов чувств и особенности его репрезентации (воспроизведения) – в живописи, архитектуре и скульптуре, звуках, речевых формах, отражающих первичное, целостное эмоционально-чувственное знакомство и субъективное отображение.

Завершает содержательную часть модуля – конструирование трехмерного изображения культурного ландшафта, позволяющего формировать его объемный образ и возможности цифровых технологий, моделирования, видеосъемки. Практикум посвящен проведению исследования оценки эмоционально-образного восприятия культурного ландшафта.

Второй этап - «преждевременная идентификация» – предполагает включение субъекта в систему отношений, на основе подражания авторитетам, примеров, чужих мнений. Этот этап соответствует модулю «Погружаемся в культурный ландшафт». Личность обозначает смысловые доминанты, «закрепляется» внутри ландшафта осознает его значимость как среды жизни, идентифицирует себя с этой средой.

В рамках данной темы обучающиеся включаются в учебное событие, связанное с изучением и проектированием образа усадебных ландшафтов, несущих культуру и ценности личности, некогда проживавшей в усадьбе и являющейся примером гражданской позиции.

Взаимодействие культуры как фактора формирующего восприятие ландшафта акцентирует внимание на его образ, сложный исторически обусловленным наслоением восприятия, отношения к нему культур, каждая из которых привнесла свои черты, выраженные в изменении внешнего облика (в зависимости от характера природопользования), сакрального смысла (в зависимости от верований), нематериальной культуры. Учитывая данные идеи внимание направлено так же на изучение культурных ландшафтов, имеющих сакральный смысл – культовых, религиозных, также овеянных легендами и преданиями.

Третий этап – «мораторий» – предполагает кризис самоопределения, стремление осуществить нравственный выбор, личность становится активным субъектом в присвоении ценностей культурного ландшафта, осознании себя его частью, собственным местом жизнедеятельности. Данный этап реализуется в модуле «Я в культурном ландшафте». Он раскрывает личность школьника как активного субъекта восприятия, образного отражения и эстетики культурного ландшафта. Основное внимание уделяется: изучению влияния культурного ландшафта на эмоциональное состояние личности, ощущению себя как неразрывной части культурного ландшафта, сопричастности к формированию его облика, осознание культурного ландшафта своей местности как «малой родины».

Четвертый этап развития гражданской идентичности – «зрелая идентичность» предполагает сотворческую самореализацию личности в культурном ландшафте. Этап соответствует модулю – «В гармонии с культурным ландшафтом», в котором субъект отождествляя себя как его часть, расширяет свое жизненное пространство, являющееся для него значимым, до пределов изучаемой территории. Данный процесс предопределяет конструктивную деятельность по гармонизации своего внутреннего мира с миром культурного ландшафта.

Данная идея реализуется в реализации на практике способов гармоничного взаимодействия с культурным ландшафтом, связанным с участием в мероприятиях по сохранению его качеств. Например, природоохранные мероприятия, организацию экологических троп, экологических экскурсий как особого способа восприятия и идентификации в культурном ландшафте [12]. Рассмотренные способы идентификации направлены на расширение поля означивания, включение посещаемого культурного ландшафта в жизненное пространство личности.

Выводы. Развитие гражданской идентичности является одним из приоритетов современного образования, что подчеркивается в основных документах, регламентирующих его деятельность. Приобщение к национальным ценностям, стремление самореализоваться в пределах своего государства является необходимым условием развития гражданского общества. В этой связи особую актуальность приобретают культурно-географические особенности территории, которые являются предметом национальной гордости, несущие культурно-историческую память и ценности поколений, что предполагает использование культурно-географического подхода в качестве основного методологического инструментария в развитии гражданской идентичности. Культурно-географический подход предполагает обращение к культурному ландшафту как носителю гражданских ценностей и территории самоидентификации человека, «эстафеты» поколений, образца гармоничного взаимодействия человека и природы, что предопределило разработку педагогической модели развития гражданской идентичности, реализуемой в условиях внеурочной краеведческой деятельности на модульной основе. Каждый модуль соответствует определенному этапу развития гражданской идентичности, что обусловило целостность и единство данного процесса на основе культурно-географического подхода.

Литература:

1. Герасименко, Т.И. Территориальная идентичность как фактор и результат геополитических предпочтений России / Т.И. Герасименко, Б.Б. Родман // Сборник работ. Международная научная конференция «Геополитические процессы в современном евразийском пространстве». – Баян-Лука, 31.05 – 04.06.2017. – С. 127-140
2. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – URL: https://mosmetod.ru/files/metod/nachalnoe/orkse/fgos/konc_dnrvt.pdf
3. Европейская конвенция о ландшафтах: проблемы участия. – Dordrecht, 2000. – URL: <https://rm.coe.int/16802f3fb9>
4. Замятин, Д.Н. Геокультурный брендинг городов и территорий: от гения места к имиджевым ресурсам / Д.Н. Замятин // Современные проблемы сервиса и туризма. – № 2. – 2015. – Том 9. – С. 25-31
5. Каганский В.Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство / В.Л. Каганский. – М., Новое литературное обозрение, 2001. – 156 с.
6. Калущков, В.Н. Культурно-географическое районирование России: геоконцептуальный подход / В.Н. Калущков // Псковский региональный журнал. – № 22. – 2015. – С. 25-36
7. Келли, Дж. Теория личности. Психология личностных конструктов / Дж.А. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
8. Климанова, А.О. Хронотоп как фактор формирования и развития культурных ландшафтов (на примере Средиземноморья) / А.О. Климанова, Е.Ю. Колбовский // Ярославский педагогический вестник – 2013 – № 1 – Том III. – С. 131-137
9. Кондратова, Н.А. Жизненное пространство личности: пространство личной свободы / Н.А. Кондратова // Жизненное пространство в психологии: Теория и феноменология: сборник статей/под ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2020. – С. 198-223
10. Культурная география / под ред. Ю.А. Веденина, Р.Ф. Туровского. – М.: Институт наследия, 2001. – 448 с.
11. Лавренова, О.А. Пространства и смыслы: Семантика культурного ландшафта / О.А. Лавренова. – М.: Институт Наследия, 2010. – 330 с.
12. Ландшафтно-экологический подход к организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе / Г.С. Камерилова, А.Е. Астахин, Н.И. Асташина // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, N 2. – С. 3. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-2-3 (дата обращения: 25.11.2023)
13. Левин, К. Теория поля в социальных науках [Пер. Е. Сурпина] / К. Левин. – СПб.: Речь, 2000. – 178 с.
14. Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://docplayer.com/30443092-Nacionalnaya-doktrina-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federacii.html>
15. Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. – <https://docplayer.com/30443092-Nacionalnaya-doktrina-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federacii.html>
16. Николина, В.В. Гражданское воспитание учащихся как условие становления устойчивого развития / В.В. Николина, Н.Ф. Винокурова, А.В. Зулхарнаева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 394.
17. Политика и культура в российской провинции / Под ред. С. Рыженкова, Г. Люхтерхандт-Михалевой (при участии А. Кузьмина). – М. – СПб., Летний сад, 2001. – 135 с.
18. Рагулина, М.В. Культурная география: теории, методы, региональный синтез / М.В. Рагулина. – Иркутск: Издательство Института географии СО РАН, 2004. – 171 с.
19. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-п г. Москва "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года". – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>
20. Реализация образовательно-воспитательного потенциала культурных ландшафтов: учебные культурно-

экологические модули и проекты: учебно-методическое пособие / Н.Н. Демидова [и др.]; под ред. Н.Н. Демидовой. – Н. Новгород: Гладкова О.В., 2021. – 216 с.

21. Туровский, Р.Ф. Региональная идентичность в современной России / Р.Ф. Туровский // Российское общество: становление демократических ценностей? – М., Гендальф, 1999. – С. 87-136

22. Ценностные ориентации как основа становления аксиологического профиля гражданской идентичности педагога / А.К. Крупченко, Х.-А. С. Халадов, Т.Ю. Медведева, Г.А. Папуткова, И.В. Головина // Вестник Мининского университета. – 2023. – Том 11, N 3. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-3-1 (дата обращения: 25.11.2023)

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна
Государственный университет просвещения (г. Мытищи);

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Старкова Елена Николаевна
Государственный университет просвещения (г. Мытищи);

старший преподаватель кафедры педагогики и современных образовательных технологий Яковлева Елена Валериевна
Государственный университет просвещения (г. Мытищи)

ИНСТРУМЕНТЫ И СЕРВИСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Для современной системы образования характерны серьезные изменения, связанные с распространением инновационных средств воспитания. Поколение Z становится активным участником цифрового образовательного пространства, в котором у них появляется множество новых интересов, мотивов и установок, а также форм психологического взаимодействия. Виртуальная среда обладает огромным воспитательным и развивающим потенциалом. Целенаправленное использование инструментов и сервисов организации воспитательной деятельности способствует личностному и профессиональному становлению будущих специалистов. Воспитательная деятельность переходит в цифровое образовательное пространство, обеспечивая управляемую социализацию субъектов обучения. В связи с этим становится очевидной необходимость развития цифровых навыков современных педагогов. С этой целью нами был разработан курс повышения квалификации «Возможности современных цифровых инструментов и сервисов в организации воспитательной деятельности». Успешное освоение курса способствует более комфортному взаимодействию обучающихся и педагогов в рамках воспитательного процесса. Опора на теоретические основы учебно-воспитательной деятельности и знание личностных особенностей студентов позволит создать благоприятные условия для воспитательной деятельности в цифровом образовательном пространстве.

Ключевые слова: взаимодействие, поколение Z, цифровая среда, онлайн-сервис, творческий потенциал, наглядность.

Annotation. The modern education system is characterized by serious changes associated with the spread of innovative means of education. Generation Z is becoming an active participant in the digital educational space, in which they have many new interests, motives and attitudes, as well as forms of psychological interaction. The virtual environment has a huge educational and developmental potential. The purposeful use of tools and services for the organization of educational activities contributes to the personal and professional development of future specialists. Educational activities are moving into the digital educational space, providing a controlled socialization of learning subjects. In this regard, the need to develop the digital skills of modern teachers becomes obvious. To this end, we have developed a refresher course "The possibilities of modern digital tools and services in the organization of educational activities." Successful completion of the course contributes to a more comfortable interaction between students and teachers within the educational process. Relying on the theoretical foundations of educational activities and knowledge of the personal characteristics of students will create favorable conditions for educational activities in the digital educational space

Key words: interaction, generation Z, digital environment, online service, creativity, visibility.

Введение. Одним из важнейших направлений государственной политики в сфере образования выступает воспитание подрастающего поколения, способного адаптироваться под динамично меняющиеся условия [5]. Для современной системы образования характерны серьезные изменения, связанные с распространением инновационных средств воспитания. В складывающихся условиях меняется роль преподавателя, и предъявляются новые требования к его цифровым навыкам [3]. Возможности цифрового образовательного пространства используются на всех этапах обучения и формируют новый образовательный опыт.

Поколение Z становится активным участником цифрового образовательного пространства, в котором у них появляется множество новых интересов, мотивов и установок, а также форм психологического взаимодействия. Виртуальная среда обладает огромным воспитательным и развивающим потенциалом [7]. Целенаправленное использование инструментов и сервисов организации воспитательной деятельности способствует личностному и профессиональному становлению будущих специалистов [2].

Цифровое образовательное пространство в рамках реализации целей воспитательной деятельности функционирует в соответствии с принципами единства, открытости, доступности, ответственности, достаточности и полезности. Благодаря возможностям цифровой среды преподаватель может осуществлять работу обучающихся как в коллективной, так и индивидуальной форме. В любом случае субъекты обучения формируют творческий и креативный потенциал, развивают способности выстраивания межличностных контактов, совершенствуют навыки научно-исследовательской деятельности [4].

Изложение основного материала статьи. В трудах современных исследователей поднимаются вопросы, связанные с реализацией воспитательной деятельности в условиях цифрового образовательного пространства. Как отмечают Н.А. Швец, Л.А. Мокрецова, О.В. Попова, в современных образовательных организациях должна обеспечиваться интеграция воспитательного процесса и цифровых инструментов. По мнению авторов подобная интеграция представлена в виде нескольких направлений. В первую очередь, это формирование у обучающихся полной картины окружающей деятельности, где интеграция представляет собой основную цель воспитательной деятельности. Во-вторых, это поиск единой платформы для объединения предметных знаний и научного развития. В данном случае интеграция представляет собой средство воспитания. Третье направление включает в себя инновационное взаимодействие, где интеграция выражена в качестве

результата непрерывного личностного роста индивида [9]. Использование цифровых инструментов в результате воспитательной деятельности позволяет достигать следующих результатов:

- способность осуществлять работу в едином цифровом образовательном пространстве;
- формирование у будущих специалистов навыков адаптироваться под динамично меняющиеся условия;
- реализация инновационного взаимодействия.

Благодаря цифровизации воспитательной деятельности обеспечивается создание системы творческих инновационных форм практик и технологий воспитания.

И.В. Руденко, Т.А. Мальцева делятся собственным опытом реализации воспитательной деятельности в условиях цифровой образовательной среды. Они отмечают, что большинство коммуникаций переведено в цифровое пространство благодаря созданию студенческих сообществ. С точки зрения авторов, цифровой формат воспитательной деятельности способствует формированию у обучающихся мотивации к личностному и профессиональному росту, побуждает к участию во взаимодействии с представителями других студенческих сообществ [6].

Н.В. Герова рассматривают воспитательный потенциал цифрового образовательного пространства с точки зрения развития профессионального интереса и склонностей студентов [1]. Воспитательные аспекты данного процесса включают в себя:

- использование в рамках обучения инструментов, позволяющих студентам действовать инициативно и самостоятельно;
- использование элементов соревнования для большей вовлеченности студентов в процесс взаимодействия;
- достижение положительных результатов в рамках обучения, что обеспечивает высокий интерес к дальнейшей деятельности.

Как уже было подчеркнуто ранее, воспитательная деятельность постепенно переходит в цифровое образовательное пространство, обеспечивая управляемую социализацию субъектов обучения благодаря использованию цифровых инструментов и сервисов [8]. В связи с этим становится очевидной необходимость развития цифровых навыков современных педагогов.

С целью совершенствования профессиональных компетенций преподавателей в рамках использования цифровых инструментов и сервисов при организации воспитательной деятельности нами был разработан курс повышения квалификации «Возможности современных цифровых инструментов и сервисов в организации воспитательной деятельности». Курс рассчитан на 36 часов.

По результатам прохождения курса слушатели научатся:

- проектировать занятия с помощью использования современных цифровых инструментов и сервисов;
- использовать потенциал современных цифровых технологий для реализации проектной деятельности;
- использовать возможности востребованных цифровых инструментов для реализации воспитательной деятельности.

Курс повышения квалификации включает в себя два модуля.

Первый модуль «Воспитательная деятельность в условиях цифровизации и персонализации».

В рамках освоения первого модуля рассматриваются вопросы совершенствования подходов к реализации воспитания подрастающего поколения, формирования воспитательного пространства на базе образовательной организации. Изучаются основные формы реализации воспитательного процесса в соответствии с современными требованиями.

Второй модуль «Цифровые инструменты и их возможности в рамках воспитательной деятельности».

В нем изучаются основные понятия и виды цифровых сервисов. Слушатели осваивают функционал сервисов:

- для подготовки презентаций (Prezi, ClearSlide, VoiceThread, TopHat);
- для создания графики и инфографики (PosterMyWall, Piktochart, Visme, Storybird);
- для обработки видео и аудио материалов (Movavi, iMovie, Thinglink, Flipgrid);
- для создания интерактивных заданий (Quizizz, CROSS, Flippity);
- ментальные карты и онлайн-доски (Mindmeister, Xmind, Padlet, FlockDraw).

Слушателям предлагается рассмотрение психолого-педагогических основ организации взаимодействия участников воспитательной деятельности в цифровом образовательном пространстве, основные средства обеспечения кибербезопасности.

Всем слушателям предоставляется индивидуальный доступ к образовательной платформе, что позволяет проходить обучение в любое удобное время. Курс повышения квалификации включает в себя следующие материалы: лекции и презентации по каждой теме модуля; чек-листы, опросники, памятки; доступ в электронную библиотеку.

Занятия проводятся в форме тренингов, интерактивов, вебинаров.

В начале 2023-2024 учебного года был реализован разработанный курс повышения квалификации педагогов высших учебных заведений. По результатам проведенной работы был проведен опрос среди педагогов Государственного университета просвещения. Числовая выборка составила 34 человека. Все участники опроса успешно освоили курс и получили соответствующее удостоверение. Основная цель опроса состояла в выявлении возможностей цифровых инструментов и сервисов при организации воспитательной деятельности.

Большинство респондентов отметили, что использование цифровых инструментов позволяет повысить наглядность воспитательных мероприятий (84%). Также важным преимуществом для педагогов обладает сокращение затрачиваемого на подготовку мероприятий времени (81%). Респонденты отметили, что большинство онлайн-сервисов содержит готовые шаблоны, что позволяет оперативно подготавливаться к занятиям. Благодаря цифровым инструментам становится возможным приобщать наибольшее количество студентов к разработке воспитательных занятий, делегируя им часть полномочий (76%). По мнению опрошенных, значительно возрастает вероятность успешного личностного развития студентов (70%). Это связано с тем, что цифровой контент оказывает влияние на различные каналы восприятия. Визуальная информация более прочно закрепляется в памяти, что позволяет в будущем оперировать большими объемами знаний. Нет сомнений, что цифровые сервисы позволяют повысить эстетичность оформления воспитательных мероприятий, с чем согласна 65% респондентов.

Что касается менее популярных ответов, преподаватели отмечали адаптацию студентов в современном цифровом пространстве и формирование его цифровой культуры (42%). Уникальное содержание цифровых сервисов позволяет использовать их в сочетании с другими педагогическими технологиями (33%).

Выводы. Развитие воспитательных практик во многом определяется умением педагогов увидеть те ресурсы, которыми обладает цифровое образовательное пространство. Осуществляя работу в данном направлении, каждая образовательная организация должна проанализировать потенциал используемых цифровых инструментов и сервисов при организации воспитательной деятельности.

Современные тенденции определяют появление новых форматов воспитательной деятельности, внедрение которых невозможно без соответствующей подготовки педагогов. С этой целью нами был разработан курс повышения квалификации

«Возможности современных цифровых инструментов и сервисов в организации воспитательной деятельности». Успешное освоение курса способствует более комфортному взаимодействию обучающихся и педагогов в рамках воспитательного процесса. В ходе опроса преподавателей было установлено, что использование цифровых инструментов позволяет повысить наглядность воспитательных мероприятий, сокращает затрачиваемое время на подготовку мероприятий, способствует повышению вероятности личностного развития студентов. Для этого преподаватель должен учитывать особенности каждого обучающегося. Опора на теоретические основы учебно-воспитательной деятельности и знание личностных особенностей студентов позволит создать благоприятные условия для воспитательной деятельности в цифровом образовательном пространстве.

Литература:

1. Герова, Н.В. Воспитательные аспекты подготовки студентов вузов в условиях цифровой трансформации образования / Н.В. Герова // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении : Коллективная монография. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Экон-Информ", 2023. – С. 447-452
2. Жуковская, И.Е. Основные тренды совершенствования деятельности высшего учебного заведения в условиях цифровой трансформации / И.Е. Жуковская // Открытое образование. – 2021. – Т. 25, № 3. – С. 15-25
3. Круподерова, Е.П. Воспитательные возможности цифровой среды основной профессиональной образовательной программы / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, В.С. Созинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 192-194
4. Мазкина, О.Б. Воспитание молодежи в современных условиях / О.Б. Мазкина // Теория и практика современного воспитания и обучения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 21 апреля 2022 года / Науч. редактор А.Н. Махинин. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – С. 243-247
5. Мокрецова, Л.А. Воспитательное пространство педагогического вуза и школы: практика реализации / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова, Н.А. Швец // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 2. – С. 110-117
6. Руденко, И.В. Воспитательные практики университета: поиск формата / И.В. Руденко, Т.А. Мальцева // Педагогическое образование и наука. – 2023. – № 4. – С. 130-134
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).
8. Тома, Ж.В. Задачи профессионального воспитания студентов-педагогов в условиях цифровой трансформации образования / Ж.В. Тома, В.Н. Емелин, М.С. Наркевич-Йодко // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 5. – С. 62-66
9. Швец, Н.А. Интеграция цифровых ресурсов образовательной, научной и инновационной деятельности для формирования воспитательной среды вуза / Н.А. Швец, Л.А. Мокрецова, О.В. Попова // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15-16 апреля 2021 года. Том Часть 2. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 119-127

Педагогика

УДК 378.18

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Светлана Сергеевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна

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

преподаватель Мохова Мария Евгеньевна

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

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ЖЕНСКОЙ КОМАНДЫ ПО ХОККЕЮ В ВУЗЕ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ ЗАНЯТИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки девушек-студенток, занимающихся в спортивном клубе вуза хоккеем с шайбой. Проблема исследования заключается в отсутствии исследований, учитывающих особенности и специфику подготовки женской команды по хоккею с шайбой. Целью исследования явилось разработка методики физической подготовки девушек, занимающихся хоккеем, с учетом особенностей женского организма и обосновании с помощью проведения педагогического эксперимента ее эффективности. Для достижения поставленной цели проведен анализ имеющейся по данному вопросу научной и методической литературы по различным аспектам подготовки женских команд в игровых видах спорта. Проведен формирующий педагогический эксперимент с целью оценки эффективности предлагаемых средств в течение годичного этапа подготовки женской команды по хоккею с шайбой. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности предлагаемых средств и возможности использования в тренировочном процессе в рамках физической подготовки женской команды по хоккею.

Ключевые слова: университетский спортивный клуб, хоккей с шайбой, женская команда, физическая подготовка, годовой цикл занятий.

Annotation. The article deals with the issues of training female students engaged in ice hockey in the sports club of the university. The problem of the study is the lack of studies that take into account the peculiarities and specifics of the preparation of the women's ice hockey team. The purpose of the study was to develop methods of physical training of girls involved in hockey, taking into account the characteristics of the female body and substantiating its effectiveness by conducting a pedagogical experiment. To achieve this goal, the analysis of the available scientific and methodological literature on various aspects of the preparation of women's teams in game sports was carried out. A formative pedagogical experiment was conducted in order to evaluate the effectiveness of the proposed funds during the one-year stage of training the women's ice hockey team. The results obtained indicate the effectiveness of the proposed tools and the possibility of using them in the training process as part of the physical training of the women's hockey team.

Key words: university sports club, ice hockey, women's team, physical training, one-year cycle of classes.

Введение. Хоккей является одной из наиболее популярных игр с богатой историей развития. Как и в любом виде спорта, правила игры в хоккей постоянно совершенствуются для увеличения зрелищности матчей. В качестве нововведений, начиная с конца 1980-х годов, проводятся чемпионаты мира по хоккею среди женских команд [1; 5]. В России женский хоккей пришел только на середину 1990-х годов, но с тех пор уровень игры значительно улучшился. Однако остаются востребованными методики подготовки хоккеисток в рамках как профессиональных команд, так и студенческих клубов. Также, можно отметить, что существующие методики, применяемые при подготовке женщин в хоккее с шайбой, не отвечают современным требованиям спортивной науки, что выражается смещением акцентов различных видов подготовки на типично-мужское, без учета физиологических и психологических особенностей женского организма. Обозначенная проблема не позволяет добиваться российским спортсменкам высоких результатов на международных соревнованиях. Чтобы достичь максимального результата, тренеру необходимо акцентировать внимание на комплексном подходе к тренировкам, подборе эффективных методов и средств и учете индивидуальных особенностей каждой сильной спортсменки [2; 3].

Нами предполагалось, что для оптимизации процесса физической подготовки хоккеисток необходимо применять разнообразные методы и средства в цикле, продолжительность которого составляла год. Ожидалось, что подобный подход позволит достигнуть более высокой эффективности учебно-тренировочного процесса. Были разработаны и реализованы специальные схемы тренировок, которые включали в себя множество элементов: от различных упражнений на тренажерах до физических тренировок в зале. Идея заключалась в том, чтобы достигнуть максимальной эффективности тренировочного процесса путем применения наиболее эффективных методов. Таким образом, применение разнообразных методов и средств в процессе тренировки составляет важный этап на пути улучшения физической формы хоккеисток. Целью исследования явилось: повышение эффективности тренировочного процесса девушек, занимающихся хоккеем в спортивном клубе вуза и разработать практические рекомендации для совершенствования физической подготовленности хоккеисток в годичном цикле тренировочного процесса.

Изложение основного материала статьи. Психофизиологические отличия между женщинами и мужчинами проявляются в различных сферах жизнедеятельности, включая спорт [4; 5]. Факторы, определяющие эти отличия, включают биологические и социальные роли обоих полов. Как отмечают Д. Уилмор и И.Д. Костил, авторы учебника "Физиология спорта и двигательной активности", ранее было считалось нормой, что девочки выполняли менее двигательной активности с детства, а также требования в школьной программе были значительно меньше по сравнению с мальчиками. Как следствие, к окончанию школы разница в физической подготовке была существенной. Однако сегодня эта ситуация кардинально изменилась. Из года в год все больше женщин и девушек проявляют интерес к занятиям спортом и достигают выдающихся результатов. В некоторых видах спорта женщины демонстрируют результаты, превышающие показатели мужчин, зафиксированные всего полвека назад. При этом необходимо учитывать, что организация тренировочного процесса должна учитывать специфические особенности женского организма. При изучении организации тренировочной и соревновательной деятельности девушек следует учитывать некоторые особенности, которые могут влиять на их результаты. Это различие в силовых способностях, которое начинает проявляться со второго десятилетия жизни, когда мужчины начинают перегонять девушек в состоянии развития силовых способностей. Эксперты отмечают, что женщины и мужчины обладают разными показателями физической выносливости. Несмотря на то, что различия не являются слишком значимыми, мужчины, тем не менее, обладают большей силой при сравнении с женщинами. Это объясняется тем, что у мужчин скорость основного обмена примерно на 5% выше, чем у женщин. Большинство специалистов считают, что данное различие связано с более низким процентным отношением мышечной массы в организме женщин. Однако, несмотря на это, физическая работоспособность женщин и мужчин практически одинакова. На основании рассмотрения научной литературы можно сделать вывод, что женский организм отвечает на физические нагрузки схожим образом с мужским организмом в целом, но при этом наблюдается меньшая амплитуда адаптационных изменений. В то же время имеются аспекты, которые характерны только для женского организма. При изучении вопроса о физической работоспособности у женщин необходимо обратить внимание на менструальный цикл. Кроме того, хочется отметить психологические особенности женского коллектива, которые также могут повлиять на спортивную деятельность. Очевидно, что девушки более эмоциональны, чем мужчины, и им может быть сложнее управлять своим эмоциональным состоянием, что может привести к негативным последствиям в условиях ответственного матча. В этой связи, тренер обязан создавать благоприятный микроклимат в женской команде, что поможет девушкам проявлять хладнокровие и мужество при выполнении задач на игре. Важнейшую роль здесь играет способность тренера формировать сплоченный коллектив и создавать дружескую атмосферу в команде, что не менее важно, чем его профессиональный подход к тактическим действиям и физической подготовке спортсменок [3].

Эксперимент проводился на базе спортивного клуба Мининского университета и клуба «Торпедо» города Нижнего Новгорода, в котором участвовали девушки-хоккеистки 18-22 лет, обучающиеся в вузе и занимающиеся хоккеем в спортивном клубе. Педагогический эксперимент был основан на четырех этапах. В первом этапе было проведено изучение и анализ специальной литературы по хоккею, что позволило определить главное направление исследования. Были выбраны тесты, которые помогли изучить особенности физической и технической подготовленности девушек. На втором этапе было проведено первое контрольное тестирование физической подготовленности хоккеисток. Был определен состав контрольной и экспериментальной групп. После проведения тестирования хоккеистки были разделены на пары с примерно равными показателями и эти пары распределялись в разные группы. На третьем этапе было проведено непосредственное педагогическое экспериментальное исследование, в котором в экспериментальную группу была внедрена экспериментальная методика, в то время как контрольная группа использовала общепринятую программу тренировок. На четвертом этапе результаты эксперимента были обработаны с помощью методов математической статистики, которые дали возможность произвести дальнейшую интерпретацию результатов экспериментов. В результате анализа и обобщения данных была подготовлена выпускная квалификационная работа, которая содержит все существенные выводы и рекомендации, полученные в ходе исследования.

Разработанная нами методика совершенствования физической и технической подготовленности хоккеисток базировалась на многочисленных исследованиях, проведенных в области смежных видов спорта, где подготовка по общей физической подготовке совпадает с подготовкой по виду спорта женский хоккей, и является методологической основой текущего исследования.

Анализ развития уровня физических качеств у хоккеисток в начале исследования выявил следующие недостатки:

- уровень развития скоростно-силовых качеств средний и ниже среднего;
- уровень развития координационных способностей ниже среднего;
- недостаточный объем занятий, посвященных развитию специальных физических качеств, больше времени уделяется обучению техническим приемам игры;
- низкое содержание (усложненных) специальных упражнений для совершенствования специальных физических качеств хоккеисток;

- низкий процент силовых упражнений для мышц, принимающих участие в освоении специальных технических приемов (например, вбрасывание);
- отсутствие методики восстановительных упражнений за исключением пассивного отдыха в перерывах между сериями упражнений;
- низкий процент использования подвижных и других спортивных игр для освоения игровых действий и для развития координации.

На основании этого в экспериментальной группе на тренировках была использована разработанная методика. В конце эксперимента анализ физической подготовленности показал, что в ходе проведения теста «бег 30 м» значительное улучшение быстроты было зафиксировано в экспериментальной группе, где показатели уменьшились с 4,55 до 4,46 с. В то же время, в контрольной группе был зарегистрирован прирост показателей, однако менее значительный – с 4,59 до 4,54 с. Важно отметить, что статистически значимый результат при использовании данного теста был получен только в экспериментальной группе хоккеисток ($P < 0,05$). Таким образом, можно сделать вывод о том, что занятия в экспериментальной группе способствовали значительному улучшению показателей быстроты у участниц исследования в рамках обозначенного теста.

В рамках исследования была проведена оценка динамики показателей хоккеисток в тесте на бег дистанции в 60 метров. Экспериментальная группа продемонстрировала улучшение времени пробега на дистанцию с 9,08 до 8,97 секунд. В свою очередь, контрольная группа также зафиксировала положительную динамику среднего результата, снизив время пробега с 8,95 до 8,87 секунд. Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что проведенные мероприятия способствовали улучшению физической подготовленности спортсменок, что может использоваться для дальнейшего развития методов тренировок в хоккее.

В данном исследовании, так же изучены особенности изменения показателей выносливости у женских хоккеисток. Для оценки выносливости использовался тест «бег 12 минут». В ходе эксперимента было обнаружено улучшение выносливости в экспериментальной группе хоккеисток. Специалисты выявили увеличение пройденного расстояния с 2224 до 2351 м. При этом, было отмечено также улучшение средних результатов контрольной группы хоккеисток, но они оставались ниже, чем результаты экспериментальной группы – с 2183 до 2294 м. Анализ результатов показал статистически значимые изменения у хоккеисток в обеих группах к моменту завершения эксперимента ($P < 0,05$). После проведения теста «прыжок в длину с места» у хоккеисток из экспериментальной группы стало заметно улучшение средних результатов. В сравнении с начальным показателем 216 см, новый результат составил 220 см. Аналогично, у хоккеисток из контрольной группы средний результат увеличился с 214 до 220 см. Для обработки результатов теста были использованы методы математической статистики. Достоверность различий выявлена на уровне значимости, не превышающем 0,05 ($P < 0,05$).

В ходе тестирования силовых способностей у спортсменок было обнаружено, что средние результаты, полученные хоккеистками обеих групп в тесте «подтягивание», выросли с 4 до 9 раз. Данные результаты свидетельствуют о положительном эффекте проведенных тренировок, способствующих улучшению физической формы и развитию мускулатуры спортсменок. Отметим, что данные изменения, хоть и не являются значительными, однако, показывают стабильную тенденцию к увеличению показателей. Данный опыт подтверждает необходимость регулярных тренировок в спортивном процессе, а также важность контроля эффективности применяемых методик.

Использование нашей методики позволяет отметить улучшение таких показателей, как сила и выносливость мышечной системы, равновесие и гибкость, что, в свою очередь, существенно повышает физическую подготовленность хоккеисток. Наши результаты подтверждают, что использование нашей методики является эффективным инструментом для получения улучшения в физической подготовленности хоккеисток и может быть полезным для тренеров и спортсменов, которые хотели бы улучшить свои результаты в этом направлении.

Выводы. В настоящее время набирает популярность женский хоккей. Все большее количество вузов в рамках своих спортивных клубов развивают данный вид спорта. В этой связи, актуальным является изучение особенностей тренировочного процесса в женском хоккее и адаптация его к условиям тренировок в спортивном клубе вуза. При совершенствовании физической подготовки девушек-хоккеисток выбор методов и средств необходимо основывать на проведенных исследованиях и выбрать сочетания, наиболее соответствующие целям тренировки. Важным фактором является также индивидуальный подход к каждой хоккеистке и учет особенностей женского организма. На основе проведенного исследования возможно выделить следующие практические рекомендации по повышению эффективности физической подготовленности хоккеисток. Для достижения этой цели необходимо разделить средства и методы физической подготовленности, используемые в учебно-тренировочном процессе, на два этапа. На первом этапе следует использовать затрудненные условия выполнения упражнений, что позволит создать более интенсивную тренировочную нагрузку. На втором этапе стоит применять упражнения, которые максимально отражают соревновательную деятельность хоккеисток. В результате такой тренировки можно ожидать достижения более высокой эффективности физической подготовленности спортсменок.

Литература:

1. Казаев, С.Н. Особенности тренировочного процесса в женском хоккее с шайбой / С.Н. Казаев, Б.С. Митрофанов // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-4. С. 548-548а
2. Михальчи, Е.В. Изучение взаимосвязей адаптивности к физическим условиям среды с другими психологическими качествами личности / Е.В. Михальчи // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2 (22). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1283> (дата обращения 10.09.23)
3. Москатова, А.К. Предпосылки и особенности самореализации в женском хоккее / А.К. Москатова, Ю.В. Усовик // Modern Science. – 2019. – № 12. – С. 518-526
4. Романова, Н.Н. Педагогические условия психологической подготовки в женском хоккее / Н.Н. Романова, А.Р. Надргулов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 9 (199). – С. 380-382
5. Стафеева, А.В. Технология подготовки кадров и пути ее реализации в системе профессионального физкультурного образования молодежи Нижегородской области / А.В. Стафеева, С.С. Иванова // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – №12-1. – С. 152-155

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Иконников Александр Иванович
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ ИСКУССТВУ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена совершенствованию системы обучения современному искусству студентов творческих вузов. Утверждается, что искусство должно любить жизнь больше, чем смыслы, идеи. По мнению автора, народное искусство, русская иконопись является выразительным искусством, а не изобразительным. Данное искусство выражает жизнь объектов в вечности, а не в материальном мире. Автор отмечает, что медиум не может быть истолкован, объяснен понятийно, он должен производить содержания, то есть переводить, а это значит сочинять, изобретать, конструировать. Утверждается, что художественный язык должен стать искусством намеков, метафорическим. Реальность невозможно перевести без остатка. Соответственно, автор считает, что современное искусство должно быть нацелено на более глубокий научный уровень осмысления таких категорий, как жизнь, бытие, чувственные качества, реальные качества, медиум. Подчеркивается, что при создании современной композиции установка для студентов должна быть направлена на то, чтобы реальные качества объекта были похожи на реестры (список, описание, перечень, паттерны, система) этих качеств. Данные теоретические исследования будут полезны студентам художественных, дизайнерских и архитектурных вузов.

Ключевые слова: жизнь, бытие, медиум, чувственные качества, реальные качества, реальность, картографический метод, реестр.

Annotation. The article is devoted to improving the system of teaching modern art to students of creative universities. It is argued that art should love life more than meanings, ideas. According to the author, folk art, Russian icon painting is an expressive art, not a pictorial one. This art expresses the life of objects in eternity, not in the material world. The author notes that the medium cannot be interpreted, explained conceptually, it must produce content, that is, translate, which means to compose, invent, construct. It is argued that artistic language should become the art of allusions, metaphorical. Reality cannot be translated without a trace. Accordingly, the author believes that modern art should be aimed at a deeper scientific level of understanding of such categories as life, being, sensual qualities, real qualities, medium. It is emphasized that when creating a modern composition, the installation for students should be aimed at ensuring that the real qualities of the object are similar to the registers (list, inventory, list, patterns, system) of these qualities. These theoretical studies will be useful for students of art, design and architectural universities.

Key words: life, being, medium, sensual qualities, real qualities, reality, cartographic method, register.

Введение. Разработка теоретических основ обучения студентов творческих вузов современному искусству, требует более глубокого научного уровня осмысления таких категорий, как жизнь, бытие, чувственные качества, реальные качества, реальность, картографический метод, реестры, паттерны. Искусство должно любить жизнь больше, чем смыслы, идеи – утверждали братья Карамазовы в романе Ф. Достоевского. С. Жижек писал: «Жизнь – загадка, не пытайтесь открыть ее тайны, прими красоту непознаваемого!». И далее, он подчеркивает: «Предельная, непознаваемая тайна жизни состоит в ее простоте, в простом факте, что жизнь есть» [5, С. 11]. Философы, художники считают, что искусство должно вовлекать зрителя в коммуникацию, в художественный поток. Зритель должен отстраниться от мира, от мирской суеты, современных ритмов жизни и войти в виртуальный мир искусства. Для этого современное искусство должно быть простым, ясным.

Известно, что подлинная реальность, например, для Платона есть одна-единственная духовная жизнь, идущая от Единого и завершенная в чувственном мире [2, С. 133]. Особый тип духовной активности, согласно Платону – жизнь, чисто медитативная и созерцательная. Для установки на созерцание необходимо, по мнению философа, мысленно избавить природу вещей от какого бы то было практического отношения между нами самими и прочими вещами: мы должны сделаться субъектом какого-то «непорочного познания» [2, С. 83]. Созерцание, восприятие лишает всякую конкретную вещь подлинной реальности, оно отстраняет вещь от реальности. Войти в умопостигаемое, созерцать – это значит выйти из ограниченного, измеренного. Это значит подняться в область, где больше нет никаких реальных различий, отношений [2, С. 86]. Например, современная композиция часто помещает изолированный объект в неопределенное пространство, можно сказать в вечность, где отсутствуют отношения между объектами. Все внимание зрителя в таких композициях сосредоточено на конкретном изолированном объекте, на его глубине, тайне.

Изложение основного материала статьи. Для решения задач обучения современному искусству необходимо обратиться к философским идеям объектно-ориентированной онтологии и спекулятивной философии. Согласно данной философии перевести, рассказать смысл жизни, картины невозможно. Философы, художники утверждают, что преклоняться перед содержанием картины – значить стать догматиком. Догматик (посредственный художник, начинающий обучение ученик) считает, что истина лежит на поверхности объектов и может быть прочитана, изображена непосредственно. Согласно Канту догматик хочет сделать «вещи-в-себе» доступными для понятийных разъяснений, то есть их можно пересказать и понять [6]. По мнению многих художников, философов, связь искусства с космосом, с жизнью, как это мы часто видим в народном искусстве, в русской иконописи в настоящее время потеряна. И часто искусство становится симулякр (обозначение или имитация чего-либо, неполноценная копия). В настоящее время искусство стремится познать смысл, идею отдельной вещи, изолированного объекта.

При подготовке учебных заданий по созданию современных композиций важно обратить внимание студентов на то, что можно получить некоторый доступ к «вещам-в-себе», например, используя метафору, театральность, сочинение, сказку. Изначальная сложность изолированного объекта, вещи-в-себе, не означает невозможность знания, так как знание не обязано быть совершаемым путем логических умозаключений. Отсутствующая «вещь-в-себе» может оказать гравитационное воздействие на внутреннее содержание знания. Например, народное искусство, иконопись вместо репрезентативного реализма классического искусства работает в рамках странного-реализма и является искусством выразительным, а не изобразительным [9]. Данное искусство выражает объекты в вечности, а не в «профаном» нашем мире.

В процессе обучения современному искусству необходимо обратить внимание студентов на то, что многие художники являются мастерами художественной пластики, в процессе создания которой они намекают на сложность объектов, их глубину, множественность. Художники являются медиумами, переводчиками, посредниками из мира виртуального в наш материальный мир. Например, многочисленные инсталляции и художественные практики таких современных художников, как Кеннета Ноланда, Энтони Каро, Жюль Олики, Френка Стелла, Бернет Ньюмана, Мориса Луис, Дональда Джадда и других. По мнению П. Клее, все картины изменяют наше сознание и стиль жизни независимо от того содержания, которое

они передают. Философы считают, что «медиум есть послание», тогда как обычно предполагается, что «содержание есть послание» [9, С. 27].

Например, в фильме Александра Прошкина «Холодное лето пятьдесят третьего...» режиссер выводит на сцену одну из главных героинь фильма – образ женщины, труженицы, немой, трагически потерявшей свою дочь. В самый драматический момент картины героиня (немая) пытается донести до людей свою боль и просит о помощи, но она не может говорить и пытается передать свои чувства через язык жестов. Но другие люди не знают данного языка, и просьба висит в воздухе. Так и художник, часто он создает свой живописный язык, чтобы донести до людей свою радость, любовь, трагедию. Только с помощью линий пятен цвета он высказывает свой внутренний мир, свои чувства, переживания (любовь и горе). Однако необходимо ответное действие со стороны зрителей (душевное строительство) – быть погруженным, захваченным данным произведением. И только тогда состоится колдовство проникновения в виртуальный художественный мир, мир сказки, театра, волшебства. Любовь – это не только созерцание, а ежедневный труд души, при переводе с помощью художественных средств своих переживаний. Художник, зритель «вяжет сети симпатий», считают философы.

При разработке системы упражнений по обучению современному искусству нельзя пройти мимо выводов, сделанных философами, в которых отмечалось, что восприятия и действия не исчерпывают глубинную реальность вещей, с которыми мы имеем дело. Многие художники полагают, что в вещи и мысли доступны разуму. В обыденных заявлениях художников предполагается, что словесные, визуальные изображения в принципе могут исчерпывать то, что они описывают.

Разрабатывая научно-теоретические основы методики обучения современному искусству, стоит обратить внимание студентов на то, что смысл не в том, чтобы принимать медиум (посредника, художника; чувственное физическое лицо, которое, как считают последователи спиритуализма, служит связующим звеном между двумя мирами: материальным и духовным) как данность. Мы не должны верить, что медиум может быть эксплицирован (истолкован, объяснен). Задача медиума, переводчика из виртуального в материальный мир, производить новые содержания, то есть переводить, а это значит сочинять, изобретать, конструировать новый мир. Скопировать, существующий мир невозможно, можно только его перевести, передать с помощью художественного языка (изобразительного, литературного, музыкального, пластического), а это будет уже не подлинник, а симулякр, новый объект, то есть произведение искусства. Медиум находится в отношениях аллюзии или намека с фоновым медиумом [7].

Известно, что классическая традиция эмпиризма (знание приобретаемое опытом, согласно Юму), оказала сильное влияние на художников. Художники часто рассматривают объекты как «пучки качеств». Например, работы импрессионистов: Клода Мане, Камиля Писсаро, Пьера Огюста Ренуара говорят об этом. Поэтому художники часто при выполнении учебного натюрморта часто не рассматривают объекты как изолированные, имеющие свою сущность, которые имеют глубину, свою тайну. Художники при создании картин часто только произвольно передают качество объектов (цветовая «диаграмма», «картография»), а их глубинная сущность, сила, мощь остается в тайне, не раскрытой. В этом случае, взгляд художника «ласкает», скользит по поверхности вещей.

В «Логических исследованиях» Э. Гуссерль отмечает, что в опыте мы имеем дело в первую очередь с объектами, а не с содержаниями, так что конкретные содержания всегда оказываются подчиненные объектам. Первичны объекты, они изменяют свои качества, одновременно оставаясь теми же самими [3, 4]. Принципиальное значение для развития способностей студентов при обучении современному искусству имеет вывод о том, что объект всегда остается неизменным, несмотря на многочисленные постоянные изменения в его содержании.

Педагогическая практика показала, что, когда мы говорим о реальных качествах, которыми должен обладать чувственный объект, речь идет уже не об инкрустации, а о том, что могло бы быть названо «погружением». Нам под силу лишь косвенным образом вывести существование реальных качеств, но не засвидетельствовать их живую. Чувственный объект не может существовать, не имея качеств и того и другого рода [8].

Выявляя научно-теоретические основы обучения современному искусству, стоит обратить внимание студентов и на то, что им следует проводить различие между чувственными объектами как неменяющимися внутренними ядрами и всеми их бесчисленными манифестациями. Каждый объект обладает эйдическими (видимое, способ организации бытия объекта, образ, вид) свойствами не в меньшей мере, чем приводящими. Задача теоретического сознания состоит в том, чтобы четко сформулировать, каковы свойства этого объекта, и разомкнуть его эйдос (образ).

Согласно методике обучения современной композиции необходимо иметь в виду, что с точки зрения адекватного созерцания эйдоса вещи, этот эйдос оказывается составленным из реальных качеств. А это значит, до него можно добраться ни в коем случае не напрямую с помощью чувств или рассудка, а лишь окольным путем аллюзии (намек) [7].

Философы отмечают, что реальные качества объекта похожи на наши реестры (список, опись, перечень, система) этих качеств. Исходя из этого, можно посоветовать студентам при создании современной композиции применять картографический метод. Данный метод позволяет приблизиться к реальному объекту и познать его глубже, в том числе познать чувственно, «познание без знания». В данном случае художники изучают, исследуют изолированный объект со всех возможных точек зрения и располагают проекции всех его видов на одной поверхности, рядом друг с другом. Здесь имеется в виду, что художник исследует реальный объект интеллектуально, показывает достаточно большую информацию об объектах, а зритель воспринимает все эти планы визуально, чувственно, одновременно. Если в первом случае (классический вариант), зритель воспринимает натюрморт, объекты с одной точки зрения, он видит реальные пространственные отношения объектов, то во втором случае, одновременно с множества точек зрения и в тоже время эстетически, чувственно, планы и объекты располагают рядом друг с другом.

Разработка теоретических основ методики обучения современному искусству требует учета того, что чувственные качества обнаруживаются в опыте, реальные же достигаются скорее с помощью рассудка, а не чувственного созерцания [1]. Следует отметить, согласно Г. Харману, реальные объекты имеют и реальные качества и познать, и тем более увидеть их напрямую совершенно невозможно. На них можно только намекнуть, используя аллюр [7, С. 27]. Например, при создании современной композиции художники часто используют различные волнистые ритмы линий, большой регистр тональных и цветовых пятен, ритмы и колебания красочного слоя работ, которые говорят о том, что объекты бытуют, они живут и имеют скрытую глубину. По-видимому, разрабатывая данную модель более подробно, мы окажемся на пороге нового вида искусства.

Постижение основ изобразительной деятельности и осуществление полноценной мыслительной деятельности предполагает наличие «невидимости» объекта, что делает невозможным часто происходящее в скучном повседневном опыте сжатие объекта вместе с его чувственными качествами в неразличимую смесь. Это сплавление происходит, например, во многих произведениях искусства.

Итак, при создании программ по обучению современному искусству необходимо учитывать, что вместо прямого контакта, который мы имеем с чувственными объектами, существует аллюзия, намек на «тихий объект в глубинах», который оказывается смутно сплавлен с множеством его чувственных качеств. Чувственный объект обладает неопределенным и единым воздействием на нас, которое обычно не разделено на различные эйдические свойства. Он всегда

изначально сплавлен со своим собственным эйдосом (образом). Философы отмечают, что любовь нельзя описать в словах, понятийно. Мы любим субъект, объект сразу весь, просто, цельно, не расчленено, а если начнем его описывать, то любовь улетучивается. Этот же фокус присутствует и в искусстве, при восприятии произведений.

Поиск путей совершенствования системы обучения современному искусству привел нас к общему выводу о том, что реальный объект не имеет никакого контакта со своими чувственными качествами и оказывается прикрепленным к ним только через аллюр, намек (виды походки лошади: шаг, рысь, галоп и иноходь). Вместо этого объекты должны быть объединены через сплавление с помощью посредствующего звена. Этот процесс, странным образом родственен аллюру эстетического опыта, можно назвать причинением. «Реальный объект реален и имеет определенный характер, но его сущность сначала была произведена извне через причинные взаимодействия» [9, С. 47]. Философы отмечают, что всякое отношение непосредственно производит новый объект.

В процессе обучения современному искусству необходимо помнить, что интенциональные (чувственные) объекты ни в коем случае не являются реальными. *Итак, искусство – это «со-существование». Искусство означает улавливание того имманентного начала, которое пронизывает существование, само не существуя.*

Выводы. Основной задачей при обучении современному искусству является поиск новых путей взаимодействия зрителя и произведения, а также:

- установка на ясность, простату при создании современной композиции;
- нацеленность на более глубокий научный уровень осмысления таких категорий, как жизнь, бытие, чувственные качества, реальные качества, сущность объекта, картографический метод, реестры, паттерны;
- установка студентов при создании современной композиции на то, чтобы реальные качества объекта были похожи на наши реестры (список, опись, перечень, система) этих качеств;
- установка студентов при создании современной композиции на использование паттернов;
- установка студентов при создании современной композиции на картографический метод. Данный метод позволяет приблизиться к реальному объекту и познать его глубже, в том числе познать чувственно, «познание без знания».

Литература:

1. Брайант, Л.Р. Демократия объектов / Л.Р. Брайант. – Пермь: Гиле Пресс, 2019. – 320 с.
2. Брейе Эмиль. Философия Плотина / Эмиль Брейе. – СПб.: «Владимир Даль», 2012. – 392 с.
3. Гуссерль, Э. Логические исследования. Т. 1: Прологомены к чистой логике / Э. Гуссерль. – М.: Академический Проект, 2011. – 253 с.
4. Гуссерль, Э. Логические исследования. Т. 2. Ч. 1: Исследования по феноменологии и теории познания / Э. Гуссерль – М.: Академический Проект, 2011. – 565 с.
5. Жижек, С. Устройства разрыва: Параллаксное видение / С. Жижек. – М.: Европа, 2008.
6. Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант. Собр. Соч. Т. 5. – СПб.: «Наука». 2006. – 448 с.
7. Харман, Г. Искусство и объекты / Г. Харман. – М.: Издательство Института Гайдара, 2023. – 440 с.
8. Харман, Г. Четверояркий объект: метафизика вещей после Хайдеггера / Г. Харман. – Пермь: Гиле Пресс, 2015. – 147 с.
9. Харман, Г. Weird-реализм: Лавкрафт и философия / Г. Харман. – Пермь: Гиле Пресс, 2020. – 258 с.

Педагогика

УДК 378.172

доктор педагогических наук, профессор Ильмушкин Георгий Максимович

Поволжский казачий институт управления и пищевых технологий
(филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского» (г. Димитровград);

кандидат политических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры и спорта Юсупов Шамиль Ринатович

ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева» (г. Казань);

кандидат социологических наук, доцент Покровская Татьяна Юрьевна

ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева» (г. Казань)

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА С КАЗАЧЬИМ КОМПОНЕНТОМ

Аннотация. В данной работе авторами раскрываются особенности физического воспитания студентов технического колледжа с казачьим компонентом. Выявляется учебно-воспитательный потенциал гражданско-патриотического воспитания студентов посредством активных занятий физической культурой и прикладными военно-спортивными видами оздоровительных тренировок, направленных, прежде всего, на укрепление и улучшение состояния физического здоровья, их готовность к службе в армии. Выполненная работа базируется на системном, ценностном и личностно-ориентированном подходах. Исследование опирается на принципы единства обучения и воспитания, системности, развивающего обучения и воспитания. Подготовка выпускников колледжа осуществляется осознанием жизненно необходимых личностно-профессиональных качеств, своих потребностей, жизненных интересов, а также мотивов личностного развития и физического самосовершенствования.

Ключевые слова: колледж, казачий компонент, патриотическое воспитание, физическое воспитание и спорт.

Annotation. In this work, the authors reveal the features of physical education of students of a technical college with a Cossack component. The educational potential of civil-patriotic education of students through active physical education and applied military sports types of health training, aimed primarily at strengthening and improving the state of physical health and their readiness to serve in the army, is revealed. The work performed is based on systemic, value-based and person-oriented approaches. The research is based on the principles of unity of teaching and upbringing, consistency, developmental training and education. The preparation of college graduates is carried out by awareness of vital personal and professional qualities, their needs, life interests, as well as motives for personal development and physical self-improvement.

Key words: college, Cossack component, patriotic education, physical education and sports.

Введение. В современных условиях основополагающей целью образования студентов колледжа является их подготовленность к успешной дальнейшей профессиональной деятельности по избранной специальности. В процессе профессионального становления студентов ведущее положение занимают состояние их здоровья, его поддержание и улучшение. На государственном уровне первостепенную значимость приобретает проблема физического развития, укрепления и сохранения здоровья студентов на долгие годы продолжительной и многоплановой социальной и профессиональной деятельности.

В то же время численность обучающихся с отклонениями в физическом развитии имеет тенденцию роста [5, 9], что составляет 43% – 47% от общей численности студентов страны. Прежде всего, данное положение связано с ухудшением экологической среды, нарушением отдыха и сна, общей усталости всего организма с учебной перегрузкой и т.д. Что приводит к снижению ценностного отношения студентов к состоянию своего здоровья [7], в конечном итоге, происходит падение интереса к физическим занятиям и нагрузкам.

В сложившихся условиях актуализируется проблема физической подготовки, улучшения и укрепления здоровья студентов, осознание ими необходимости мотивационно-ценностного отношения к состоянию своего здоровья по достижению необходимого уровня физической подготовленности с использованием современных методик и средств физического воспитания.

Объект исследования – образовательные учреждения с казачьим компонентом.

Цель исследования: изучение обозначенной проблемы в условиях подготовки специалистов в техническом колледже с казачьим компонентом, при этом определяя физическую подготовку как важнейший фактор в профессионально-личностном их развитии.

Изложение основного материала статьи. Предложенные выводы и рекомендации в рамках данного исследования обеспечивают, прежде всего, реализацию следующих насущных проблем образования в условиях кадетского корпуса технического колледжа:

- эффективность гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи;
- соблюдение здорового образа жизни, укрепление и улучшение здоровья и психоэмоционального настроя студенческой молодежи;
- обеспечение готовности к воинской службе в Российской Федерации;
- профессиональная направленность физической подготовки в кадетском корпусе представляет собой системообразующий фактор в профессионально-личностном развитии студентов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили *системный, ценностный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы*. В частности, *системный подход* к изучению профессионально-личностного становления студента посредством физической культуры обеспечивает структурно-функциональный подход к изучению изучаемой проблемы [4, 7, 10, 13].

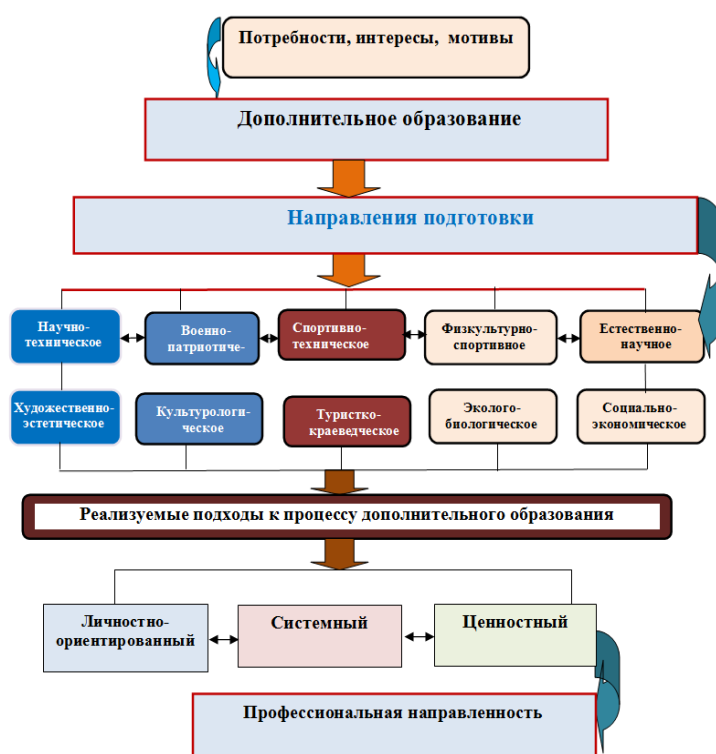


Рисунок 1. Структурно-функциональная схема дополнительного образования в техническом колледже с казачьим компонентом

Вопросы моделирования в контексте патриотического воспитания в условиях кадетского корпуса рассматривались в работах [10, 12, 13]. Или *ценностный* подход [2] обусловлен ценностным отношением студента к физкультурно-оздоровительной деятельности, имеющей ключевое значение в его профессионально-личностном становлении.

Личностно-ориентированный подход позволяет педагогу индивидуализировать учебно-тренировочный процесс с учетом физических и психоэмоциональных возможностей студента, а также эффективно реализовать уровневую дифференциацию обучения в процессе учебно-тренировочных занятий по физической подготовке [9, 13].

Структурные составляющие предложенной структурно-функциональной схемы дополнительного образования в техническом колледже с казачьим компонентом взаимосвязаны, взаимообусловлены и образуют образовательную систему, опираясь на личностно-ориентированный, системный и ценностный подходы. В частности, исследования по проблемам

системного подхода к анализу педагогических систем рассматривались такими исследователями, как С.И. Архангельский, В.Г. Афанасьев [1], В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.И. Загвязинский, Ф.Ф. Королев [11], Н.В. Кузьмина и др.

Представленная структурная схема построена на *принципах* единства физической подготовки и военно-патриотического воспитания, профессиональной направленности и развивающего обучения. При этом ключевым, основополагающим является принцип единства физической подготовки и военно-патриотического воспитания, поскольку вне данного принципа остальные принципы теряют свою значимость. Только совместное их рассмотрение во взаимосвязи придаст самоценность всей системе учебно-воспитательной деятельности в условиях казачьего кадетского корпуса. Проблемы патриотического воспитания учащейся молодежи рассматривались многими исследователями, в частности, [3,4,8,14]. Содержание программ кадетской подготовки осуществляется на основе расширения программ дополнительного обучения и позволяет содержательно организовать систему военно-патриотического воспитания студентов, их физическую подготовку. Тем самым содержание профессионального образования в техническом колледже наполняется и обогащается новым смыслом во многих направлениях деятельности образовательного учреждения.

Привлечение в качестве преподавателей для работы в кадетском корпусе военных специалистов и представителей казачества оказывает существенное влияние профессионально-личностное становление кадетов, военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи [3, 4, 8]. Особенно это отражается на их мотивационно-ценностное проявление к службе в армии, многие выпускники колледжа достойно служат в рядах вооруженных сил РФ, руководство кадетского корпуса получает многочисленные благодарности и письма от командований воинских частей за успешную подготовку защитников Родины, многие из них участвуют в СВО по защите интересов Российской Федерации.

Результаты деятельности данного колледжа весомые, является флагманом кадетского движения в Российской Федерации, является гордостью Ульяновской области и Поволжского региона, является победителем Всероссийского конкурса на звание «Лучшая казачья образовательная организация» (1917 год).

Выводы. В данном образовательном пространстве системообразующую роль играет *профессиональная направленность* кадетской подготовки в колледже, которая находится в центре внимания, как у преподавателей, так и у студентов. Такой подход обеспечивает профессиональную ориентацию учащейся молодежи и самоопределяется в своей будущей профессии с учетом своих личностных качеств, физических возможностей в профессиональном становлении. При этом немаловажное значение имеет физическое саморазвитие, укрепление здоровья и приобретение первоначальных навыков специальной военной подготовки. Следует подчеркнуть, что в рассматриваемом образовательном пространстве приоритетную роль призваны сыграть в физической и специальной военной подготовке, а также в патриотическом воспитании студенческой молодежи казачество и офицеры-наставники, поскольку они имеют богатый опыт военной подготовки. Итак, предлагаемые формы дополнительного образования адекватно вписываются в образовательную систему технического колледжа, тем самым обогащают и наполняют её новым глубинным смысловым содержанием образования. Тем самым, в своём развитии технический колледж с казачьим компонентом адекватно вписывается в приоритетные направления государственной, региональной и муниципальной политики в профессиональной подготовке и военно-патриотическом воспитании учащейся молодежи.

Литература:

1. Афанасьев, В.Г. Общество, системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Изд. полит. лит-ры, 1981. – 432 с.
2. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента-будущего учителя / В.П. Бездухов. – Самара: Изд-во СГПУ, 2000. – 185 с.
3. Выршиков, А.Н. Патриотическое воспитание: методологический аспект / А.Н. Выршиков. – Волгоград, 2001. – 112 с.
4. Гасанов, З.Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан / З.Т. Гасанов // Педагогика. – 2005. – №6. – С. 59-63
5. Давиденко, Д.Н. Здоровье и образ жизни студентов: учебное пособие / Д.Н. Давиденко А.П. Шкляренко; Под. общ. ред. проф. Д.Н. Давиденко. – Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2006. – 132 с.
6. Долгов, А.В. Системный подход к профессиональному воспитанию студентов средних специальных заведений: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Долгов. – М., 2005. – 191 с.
7. Иванов, А.А. Технология самооздоровления студента-спортсмена в связи с состоянием предболезни: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Иванов. – М., 2012. – 40 с.
8. Миншин, М.М. Потенциал системы патриотического воспитания в образовательном пространстве с казачьим компонентом / М.М. Миншин // Проблемы современного педагогического образования. Серия педагогика и психология. Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55, часть IV. – С. 204-210
9. Ильмушкин, Г.М. Монография. Концепция формирования физкультурно-оздоровительной компетентности специалистов атомной отрасли ДИТИ НИЯУ МИФИ / Г.М. Ильмушкин. – 2020. – 177 с.
10. Ильмушкин, Г.М. Проектирование модели инновационного непрерывного казачьего образовательного кластера / Г.М. Ильмушкин // Гуманитарный научный журнал. – №3. – 2022. – С. 113-118
11. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. – М.: Просвещение, 1970. – № 9. – С. 103-116
12. Михайлов, А.В. Инновационная модель подготовки выпускника УНПО в условиях кадетского корпуса / А.В. Михайлов // Успехи современного естествознания. – М.: Изд-во РАЕ, 2007. – № 10. – С. 63-67
13. Пискунов, А.В. Моделирование системы воспитания патриотизма в образовательном пространстве техникума с казачьим компонентом / А.В. Пискунов // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта, 2020. – Вып. 68. – Ч. 4. – «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (г. Ялта). – С. 85-88.
14. Снопко, Н.М. Психологические механизмы и педагогические основы патриотического воспитания в системе профессионального образования: автореф. дисс. ... док. пед. наук / Н.М. Снопко. – М., 2007. – 47 с.
15. Шилова, В.С. Патриотическое воспитание студенческой молодежи: учеб.метод. пособие. Изд. 2-е. / В.С. Шилова. – Белгород: ИП Остащенко А.А., 2010. –125 с.

УДК 378.1

кандидат филологических наук, доцент Казаков Андрей Викторович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров);

доктор педагогических наук, профессор Александрова Наталья Сергеевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров);

доктор педагогических наук Фалеева Лия Владимировна

Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Кировский институт повышения квалификации работников ФСИН России» (г. Киров)

МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ: РЕАЛИИ, ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы мультикультурного воспитания студентов. Это явление, характерное для современного социокультурного общества, не теряет своей актуальности. Важность исследований в этой области способствуют не только развитию культурного обмена, но и стабилизации в мировой глобализации. В настоящее время на процесс мультикультурного воспитания оказывают влияние общий кризис, охвативший основные воспитательные и социальные институты (семья, школа, право, мораль, религия, общественные организации и т.д.). Фиксируются трудности исследований в области мультикультурализма, что значительно осложняют процессы мультикультурного воспитания. В современной социокультурной ситуации востребован профессорско-преподавательский состав, способный к взаимодействию с субъектами образовательного процесса в мультикультурной среде вуза, понимающий и соотносящий смыслы и значения, нормативы педагогической культуры как лично и профессионально ценностные императивы. Автор отмечает направления мультикультурного воспитания в современном социокультурном пространстве. В статье дается характеристика мультикультурной среды с подтверждением роли субъектов воспитательного процесса. Специфика мультикультурного воспитания субъектов образовательного процесса в мультикультурной среде вуза определяется с учетом факторов, обеспечивающих результативность этого процесса. Концепция мультикультурного взаимодействия субъектов образовательного процесса обуславливает целевые ориентиры образовательных траекторий, соответствующим духовным потребностям общества и рынка труда. Достижение нового качества высшего образования, соответствующего требованиям времени, сопряжено с переосмыслением теоретических оснований мультикультурного воспитания студентов, его проектирования и реализации.

Ключевые слова: мультикультурное воспитание, этнокультурный климат, студенческое сообщество, мультикультурное взаимодействие.

Annotation. The article discusses issues of multicultural education of students. This phenomenon, characteristic of modern sociocultural society, does not lose its relevance. The importance of research in this area contributes not only to the development of cultural exchange, but also to stabilization in world globalization. Currently, the process of multicultural education is influenced by the general crisis that has affected the main educational and social institutions (family, school, law, morality, religion, public organizations, etc.). The difficulties of research in the field of multiculturalism are recorded, which significantly complicate the processes of multicultural education. In the modern sociocultural situation, there is a demand for teaching staff capable of interacting with subjects of the educational process in the multicultural environment of the university, understanding and correlating the meanings and meanings, standards of pedagogical culture as personal and professional value imperatives. The author notes the directions of multicultural education in the modern sociocultural space. The article characterizes the multicultural environment with confirmation of the role of subjects of the educational process. The specifics of multicultural education of subjects of the educational process in the multicultural environment of a university are determined taking into account the factors that ensure the effectiveness of this process. The concept of multicultural interaction between subjects of the educational process determines the target guidelines for educational trajectories that correspond to the spiritual needs of society and the labor market. Achieving a new quality of higher education that meets the requirements of the time is associated with rethinking the theoretical foundations of multicultural education of students, its design and implementation.

Key words: multicultural education, ethnocultural climate, student community, multicultural interaction.

Введение. В современном мире одной из образовательных стратегий является международное сотрудничество и привлечение зарубежных студентов к обучению в российских вузах. Следовательно, это направление продолжают сохранять актуальность и дискуссионный характер. На современном этапе развития общества высшая школа во многом определяет перспективы развития страны. Значимость высшего образования в социально-экономической жизни диктует новые требования к качеству высшего образования. Масштабность происходящих изменений делают сферу высшего образования предметом интереса ученых, специализирующихся в различных областях научного знания. Достижение нового качества высшего образования, соответствующего требованиям времени, сопряжено с переосмыслением теоретических оснований мультикультурного воспитания, его проектирования и реализации.

Изложение основного материала статьи. Центральным звеном основой деятельности любого вуза является образовательный процесс. Исследователи фиксируют негативные явления в практике современного образовательного процесса вуза, в изменении характера взаимодействия его субъектов (М.С. Добрякова, А.С. Запесоцкий, Г.Л. Ильин, Е.В. Ткаченко, А.А. Факторович, И.Д. Фрумин и др.), в снижении учебной и профессиональной мотивации студентов в образовательном процессе (А.А. Волочков, И.Ю. Махова, Н.И. Мешков, В.А. Якунин и др.) и т.д. Материалы исследований (А.А. Вербицкий, Е.Н. Глубокова, Т.Е. Исаева, Я.Я. Козьмина, Я.И. Кузьминов, Н.Б. Москвина, Ю.В. Сорокопуд и др.) показывают, что все больше преподавателей сегодня сталкиваются с профессиональными затруднениями: неготовность к изменениям, происходящим в современной мультикультурной среде вуза; сложность восприятия межкультурного многообразия студенческого сообщества и др.

Мультикультурное воспитание понимается учеными как непосредственное или опосредованное воздействие, взаимовлияние объектов-субъектов друг на друга, характеризующееся взаимообусловленностью, взаимозависимостью, взаимообменом информацией и взаимообогащением действий и деятельности. В настоящее время на процесс мультикультурного воспитания оказывают влияние общий кризис, охвативший основные воспитательные и социальные институты (семья, школа, право, мораль, религия, общественные организации и т.д.). Этот кризис отмечается во всех развитых странах мира и, как показывают исследования, обусловлен глубокими культурными причинами: у большей части людей общечеловеческие ценности теряют свою значимость; все запретное, становится доступным и приемлемым.

В современных условиях только культуросообразно действующий и рефлексрующий профессионал является

организатором образовательных проектов по индивидуальным направлениям, а не только транслятором социального и профессионального опыта. В современной социокультурной ситуации востребован профессорско-преподавательский состав, способный к гуманистическому взаимодействию с субъектами образовательного процесса в мультикультурной среде вуза на основе нравственно-этических отношений в совместной деятельности, понимающий и соотносящий смыслы и значения, нормативы педагогической культуры как личностно и профессионально ценностные императивы. Это еще раз подтверждает целесообразность научного исследования процесса мультикультурного воспитания всех субъектов вуза как важнейшего показателя качества их профессионально-педагогической деятельности.

Мультикультурная среда в научных исследованиях понимается как сосуществование и взаимодействие в конкретном социальном пространстве разнообразных, равноправных и равноценных культур, подразумевающее также и позитивное отношение личностей к этому разнообразию; как конкретное социальное пространство, посредством которого студент включается в культурные связи общества. Это совокупность различных (макро- и микро-) условий его жизнедеятельности и социального (ролевого) поведения; это непреднамеренные контакты и глубинные взаимодействия с другими людьми, и конкретное природное, предметное окружение. Мультикультурное воспитание субъектов образовательного процесса вуза невозможно без освоения новой педагогической идеологии, основанной на современных концепциях образования, предполагающих корректировку этических и культурных аспектов образовательного процесса, культивирования процессов самопознания, самоанализа, самооценки и саморефлексии.

Однако анализ практики работы профессорско-преподавательского состава вузов показывает, что существует ряд особенностей, связанных с: а) нежеланием заниматься самообразованием и самовоспитанием, самореализацией и самостоятельной научно-исследовательской деятельностью по проблемам межнациональной солидарности; б) восприятием профессиональной готовности к взаимодействию субъектов в мультикультурной среде вуза не в качестве необходимой и главной составляющей, а как дополнительной характеристики, наличие которой не обязательно в практике; в) недостаточностью рефлексии профессорско-преподавательским составом процесса мультикультурного воспитания субъектов образовательного пространства вуза, что сказывается на результате профессионально-педагогической деятельности и приводит к неверной оценке происходящих событий.

Наш многолетний опыт организации работы по мультикультурному воспитанию студенческого сообщества оправдал необходимость учета следующих основных направлений и постоянно действующие факторы:

1. Обучение и воспитание всех обучающихся вузов ведется по единой системе, на общей методологической основе. Программа дисциплин, объем получаемых знаний одинаковые.

2. Сближение разнообразных культур студенческого сообщества можно усилить при условии дальнейшего развития технологий образования, науки и повышения культуры студентов и населения региона. Само собой разумеется, что чем образованнее и многостороннее развит студент, тем он глубже понимает и воспринимает культуру других народов; чем богаче духовная культура нации, тем шире и разностороннее ее интеллектуальные интересы, тем продуктивнее он изучает культурные ценности, созданные другими народами.

3. Значительная роль в сближении национальных культур принадлежит средствам массовой информации, культурно-просветительным мероприятиям для возможности включаться в общую систему культурного обмена. И эта система мультикультурного воздействия оказывает глубокое и благотворное влияние на сближение и взаимообогащение культур наций.

4 В процессе мультикультурного воспитания студентов вузов важное значение имеют изучение научной и художественной литературы, научные сессии, совместные конференции, выставки, недели дружбы, различные фестивали и многое другое. Культурные и научные достижения одних наций становятся достоянием и других, взаимное знакомство с духовной жизнью позволит студентам познать психологию друг друга, обмениваться опытом, перенимать традиции, творческое усвоение которых в огромной степени обогащает их собственные культуры.

5. Повседневное, неформальное общение студентов различных национальностей является одним из важнейших, постоянно действующих факторов взаимопроникновения. В процессе совместной учебы студенты разных национальностей познают друг друга, взаимно изучают черты характера и традиции, вступают в непосредственное культурное общение, испытывают эстетическое взаимовлияние. Общность их культурной жизни способствует тому, что студенты взаимно повышают уровень своих эстетических требований, быстрее осваивают своеобразие форм творений разных народов.

Особенности психического склада, придавая духовному облику некоторое национальное своеобразие, национальный колорит, не изменяют его содержания. Все это ведет к тому, что складываются общие черты в духовном облике наций. Лучшие черты характера каждой нации получают свое дальнейшее развитие и станут достоянием отдельно взятого народа. В этих условиях существующие различия в психическом складе наций и народностей не являются серьезным тормозом или препятствием для развития единого духовного облика студенческого сообщества.

Администрация факультетов, которые предполагают решать вопросы мультикультурного воспитания, должны рассматривать и изучать культурную самобытность студентов как средство установления связей между культурными различиями. Администраторы мультикультурных служб должны анализировать и оценивать свои программные усилия, чтобы определить, действительно ли они меняют систему мышления субъектов вуза или просто признают культурные различия. Простое подтверждение культурных различий может привести к усилению стереотипов, тогда как программные усилия стремятся к изменению систем мышления субъектов, которые устанавливают эти стереотипы.

Содержательные программные положения функционирования образовательного мультикультурного пространства вуза важно строить на основе ретроспективного анализа педагогических материалов, которые позволят конкретизировать его элементы (аксиологический, интеллектуальный, эмоционально-волевой, коммуникативно-поведенческий, рефлексивный). Только в этом случае концепция функционирования мультикультурного воспитания всех субъектов вуза позволит ориентировать образовательные траектории студента на социализацию личности, соответствующей духовным потребностям общества и рынка труда. Используя критическую мультикультурную структуру, можно рекомендовать следующее: разработка программ наставничества, которые помогают строить позитивные отношения между студентами и преподавателями, между их культурными различиями. Эти программы наставничества помогут понять важность того, как культурные атрибуты являются важным компонентом построения аутентичных и поддерживающих односторонних отношений. Профессорско-преподавательский состав, сотрудники и администраторы должны предоставить студентам возможности для аутентичного опыта, который не позволит культурным различиям переопределять или недостаточно определять потенциальные отношения в сообществе вуза. Тем не менее, студенты должны понимать важность и значимость того, как культурная идентичность партнера является неотъемлемой частью того, кем они являются в целом, поскольку отношения между студентами максимально, более аутентичны и более благоприятны, когда они созданы в подлинном стремлении понимать и принимать друг друга.

Выводы. К настоящему времени накоплен теоретический и эмпирический материал по изучению как вуза, так и различных его образовательных сред, в которых происходит организация образовательного процесса в мультикультурном

пространстве. Однако можно констатировать, что в большинстве из них рассматривались вопросы формирования межкультурной компетенции студентов преимущественно в рамках учебных занятий. Проблема целенаправленного изучения вопросов мультикультурного воспитания с учетом всех его компонентов остается недостаточно разработанной.

Становится очевидной необходимость всестороннего анализа специфики, компонентов и развивающих возможностей мультикультурного воспитания студентов вуза и на этой основе теоретико-методологическое обоснование педагогической концепции, интегрирующей все компоненты образовательной среды вуза в единую педагогическую систему, обеспечивающей принцип мультикультурности.

В результате анализа эмпирического опыта вопросов мультикультурного воспитания, практики его организации, многолетний личный педагогический опыт в реализации теории и практики исследуемой проблемы в вузе, а также в рамках выполнения должностных обязанностей по организации воспитательного процесса в новых социально-экономических условиях позволили выявить ряд затруднений, таких как: отсутствие экспериментально обоснованной концепции научно-методического координирования процесса мультикультурного воспитания, реальным состоянием внедрения мультикультурного подхода, не учитывающего в должной мере возможности педагогической составляющей в его осуществлении; недостаточным вниманием педагогической теории и практики к процессу создания мультикультурного климата, не разработанностью форм, методов и педагогических условий мультикультурного воспитания студенческого сообщества вуза.

Мы считаем, что теоретико-методологическое обоснование педагогической концепции мультикультурного воспитания обучающихся вуза позволит определить целевые ориентиры социализации студенческого сообщества и его образовательные траектории, соответствующих потребностям общества и рынка труда. Дополнительно разработанная и научно обоснованная мультикультурная модель, комплексная программа и методика проектирования содержания, педагогические условия и организационно-педагогический механизм функционирования образовательного процесса мультикультурного пространства вуза, построенный на мультикультурном подходе, обеспечит успешное функционирование образовательного процесса вуза в современной социокультурной ситуации.

Литература:

1. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика: Монография / О.В. Гукаленко. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2004. – 512 с.
2. Макулов, С.И. Поликультурное образование как дефиниция педагогических исследований / С.И. Макулов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6.
3. Маркова, Н.Г. Теория и практика в формировании культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: Коллективная монография / Н.Г. Маркова // Вопросы методологии, теории и практики в формировании стратегии развития социально-экономического и технического потенциала предприятий отрасли. – Пенза: Приволжский Дом Знаний, 2010. – С. 40-42
4. Хакимов, Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода / Э.Р. Хакимов // Ижевск. – 2012. – Т. 298. – С. 2012.
5. Abel, C.F. Academic success and the international student: Research and recommendations / In W.S. Bruce, & H.C. Beth (Ed.). Internationalizing higher education: Building vital programs on campuses / C.F. Abel. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. – Pp. 13-23
6. Charles, H. Academic advising of international students / H. Charles, M. Stewart // Journal of Multicultural Counseling and Development. – 1991. – №19. – Pp. 173-180
7. King, M. Emerging opportunities in international education / M. King, A. Koller // Community College Journal. – 1995. – №65. – Pp. 20-25
8. Schram, J.L. Alienation in international students / J.L. Schram, P.J. Lauver // Journal of College Student Development. – 1988. – №29. – Pp. 146-50

Педагогика

УДК 378.016

кандидат физико-математических наук Казакова Виктория Евгеньевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат физико-математических наук, доцент Панчишина Валентина Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

К ВОПРОСУ О ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПО ДИСКРЕТНОЙ МАТЕМАТИКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты актуальной проблемы разработки содержания учебного курса и оценочных средств по дискретной математике для выявления уровней сформированности профессиональных компетенций у будущих учителей математики. Формирование дискретной содержательной линии определяется на основе принципа профессионально-педагогической направленности обучения математике (ППНО), сформулированного А.Г. Мордковичем, и, в частности, принципов бинарности и ведущей идеи. Описаны подходы к выбору содержания контрольных заданий по перечислительной комбинаторике, а также – разработка и экспериментальная проверка методики их использования при обучении в вузе студентов – будущих педагогов.

Ключевые слова: дискретная математика, обучение комбинаторике, компетентностный подход, профессиональные компетенции, будущий учитель математики, оценочные средства.

Annotation. The article examines the theoretical and practical aspects of the actual problem of developing the content of the training course and evaluation tools in discrete mathematics to identify the levels of professional competence formation among future mathematics teachers. The formation of a discrete content line is determined on the basis of the principle of professional and pedagogical orientation of teaching mathematics (PPOT), formulated by A.G. Mordkovich, and, in particular, binary and leading ideas. Approaches to the selection of the content of control tasks in enumerative combinatorics are described, as well as the development and experimental verification of the methodology of their use in teaching students – future teachers at the university.

Key words: discrete mathematics, combinatorics training, competence approach, professional competencies, future mathematics teacher, assessment tools.

Введение. С середины XX века вместе с ускорением развития научно-технического прогресса неизбежно выросла роль цифровых компетенций, в основе которых лежит дискретная математика (ДМ). И комбинаторика как древнейшая часть дискретной математики также получила дополнительный импульс развития за счет использования её понятий и алгоритмов при решении теоретических и прикладных задач современной науки.

Если говорить о содержании учебных курсов по дискретной математике (ДМ) в вузах, то специалисты стали отмечать крайнюю неоднородность учебных программ по ДМ, объясняя это тем, «что в ДМ отсутствует ядро, подобное дифференциальному и интегральному исчислению в математическом анализе». Е.И. Деза, Л.В. Котова, Д.Л. Модель формулируют цели профессиональной подготовки студентов-педагогов в рамках дискретной содержательной линии и в рамках дисциплины ДМ бакалавриата педагогического образования [4]. В рамках дисциплины ДМ, адресованной будущим учителям математики и информатики, в качестве основных предлагаются следующие разделы: комбинаторика, теория рекуррентных соотношений, теория графов, а также элементы конечного суммирования и теории специальных чисел. Предполагается, что у студентов будет сформировано «четкое представление о месте изученных объектов дискретной математики в школьных курсах математики и информатики» [4, С. 93].

Чтобы понять и осмыслить значение этих целей для современной математической подготовки студентов-педагогов, обратимся к выводам известных педагогов-математиков. Заметим, что особый интерес представляет «принцип профессионально-педагогической направленности обучения математике» в педагогических вузах, выделенный и обоснованный А.Г. Мордковичем [8, С. 73-80].

Как пишет Е.А. Перминов [11, С. 97], «реализация этого принципа основана на принципах фундаментальности, бинарности, ведущей идеи и непрерывности. ... Принцип бинарности выражает обязательность объединения в каждом математическом курсе педагогического вуза научной и методической линий. Принцип ведущей идеи проявляется в выдвигании на первый план связи конкретной математической вузовской дисциплины с соответствующим школьным предметом» [11, С. 103].

О.И. Мельников, поддерживает «идею об ориентированном на специальность изучении математики» [7, С. 103-105] в вузах и уточняет: «На педагогических факультетах наряду с теоретическими разделами дискретной математики должна изучаться методика ее преподавания в школе и рассматриваться связь с информатикой» [7, С. 120].

Что касается современных направлений исследований по теории и методике обучения математике, М.В. Егупова и Е.И. Деза пишут, что «актуальны вопросы широкого введения в школьную математику элементов дискретной математики» и элементов стохастической содержательной линии [5, С. 27-28]. Авторы отмечают, что обновленный ФГОС «... «возвращает» школьной математике такие разделы, как «Системы счисления», «Графы», «Комбинаторика», причем на достаточно солидном содержательном уровне» [5, С. 28].

Е.М. Вечтомов, подчеркивая важность фундаментальной математической подготовки учителя математики, в перечне обязательных дисциплин для педагогического бакалавриата указывает Дискретную математику и ее разделы «множества, комбинаторика, графы», а также предлагает придерживаться задачного и структурного подходов при обучении в вузе [2].

Таким образом, в настоящее время возникают новые аспекты исследования дидактических возможностей предметно-методической подготовки будущих учителей. С одной стороны, требуется корректировка содержания университетских курсов по дискретной математике с учетом обновленных стандартов основного и среднего общего образования. А с другой стороны, необходимо проектирование соответствующих оценочных средств для выявления уровня сформированности профессиональных компетенций студентов-педагогов. В данной статье представлен один из возможных вариантов решения названных проблем в практике обучения в педагогическом вузе. Эта статья продолжает цикл работ, посвященных проблемам подготовки будущих учителей математики и выполняемых на кафедре математики и экономики ГГТУ (например, [9-10]).

Изложение основного материала статьи. Обучение дискретной математике имеет богатую историю. В частности, в первом научном курсе алгебры Л. Эйлера (1768) рассматриваются такие вопросы дискретной математики, как бином Ньютона, соединения, прогрессии, элементы диофантового анализа [7, С. 37]. Прикладная статистика появляется в программах российских гимназий с 1819 г., а комбинаторика и бином Ньютона с 1852 [7, С. 41]. В рамках реформирования преподавания математики, обсуждавшегося на Всероссийских съездах учителей математики в 1911-1914 г.г., профессор П.А. Некрасов последовательно ратовал за дискретные разделы математики: «Теория сочетаний представляет средство для развития одной из важнейших способностей ума – способности представлять явления в разных комбинациях. Эта способность нужна в жизни всякому, и изощрение ее желательно...» [цит. по: 3, С. 50]. В это время в физико-технических, биологических и экономических классах изучался раздел «Соединения и основы теории вероятностей». Комбинаторика исчезла из программ в 1960 г. Н.Я. Виленкин в это время предлагал дискретную математику в качестве содержания внеклассной работы. В новой программе 1973 г. появился раздел с началами теории вероятностей, включающий комбинаторные тождества, треугольник Паскаля, схему Бернулли. Чтобы реформировать школьное образование и приблизить его к науке, академик Б.В. Гнеденко предлагал знакомить в школе со статистикой, в то время как академик А.Н. Колмогоров – с теорией вероятностей наряду с математической логикой. Из-за перенасыщенности программы в 1978 г. из нее были исключены темы «Метод математической индукции» и «Комбинаторика» [7, С. 46-57].

В начале этого века вновь был поставлен вопрос о возвращении стохастического содержания в школьный курс математики. Министерство образования Российской Федерации обратило особое внимание на необходимость изучения в школе комбинаторно-вероятностной линии математики. Подчеркивалось, что введение стохастики в школьный курс математики требует накопления и широкого обсуждения методического опыта [Письмо Министерства образования Российской Федерации от 23 сентября 2003 г. №03-93ин/13-03 «О введении элементов комбинаторики, статистики и теории вероятностей в содержание математического образования основной школы»]. Заметим, что в этом документе также перечисляется минимальный круг вопросов, подлежащих изучению. В качестве одного из разделов указываются следующие вопросы: «Решение комбинаторных задач: перебор вариантов, подсчет числа вариантов с помощью правила умножения». При этом исследователи обращали внимание фрагментарность изучения вопросов комбинаторики в рамках школьного курса алгебры (например, [1]).

На новом этапе формирования современного содержания школьного математического образования, связанном с обновлением ФГОС ООО и СОО в 2021–2022 г.г., предполагается введение нового курса «Вероятность и статистика» в 7-11 классе и регламентируются требования к предметным результатам освоения комбинаторной линии в рамках:

- углубленного курса в основной школе: умение «приводить доказательства, в том числе ... методом математической индукции», «свободно оперировать понятиями: перестановки и факториал, число сочетаний, треугольник Паскаля; умение применять правило комбинаторного умножения и комбинаторные формулы для решения задач» [14];
- базового курса в средней школе: умение ... применять «комбинаторные факты и формулы при решении задач»;
- углубленного курса в средней школе дополнительно: «использовать метод математической индукции», «умение свободно оперировать понятиями: сочетание, перестановка, число сочетаний, число перестановок; бином Ньютона...» [13].

Представляют интерес некоторые особенности мыслительной деятельности обучающихся в процессе работы над материалом данной содержательной линии, которые могут рассматриваться как важные характеристики теоретического и практического видов мышления [6, С. 303]. Т.Г. Попова определяет комбинаторно-логическое мышление как синтез двух видов мышления и приводит модель его развития у старшеклассников [12, С. 103].

О.И. Мельников, противопоставляя логико-алгоритмический и системно-комбинаторный тип мышления, в структуру последнего включает следующие умения: «выделять основные и случайные элементы объектов и явлений, их связи и свойства; представлять структуру сложных объектов и явлений; видеть объекты и явления в целостности и взаимосвязи; иметь несколько взаимодополняющих точек зрения на один предмет» [7, С. 69]. Связывая системно-комбинаторный тип мышления с эвристической составляющей обучения, автор добавляет: «Во время ... школьного обучения эвристическая составляющая должна преобладать над алгоритмической» [7, С. 70].

В.А. Тестов пишет: «Комбинаторное мышление характеризуется антиустановочностью; гибкостью (сменой внутреннего плана действий как в процессе поиска решения задачи, так и в процессе ее решения); организацией целенаправленного перебора определенным образом ограниченного круга возможностей» [15, С. 65].

Что касается особенностей формирования задачного материала рассматриваемой дискретной содержательной линии, то в качестве требований к системе задач (упражнений) можно выделить полноту, «школьную» направленность, принципы наглядности и политехнизма, составления задач, направленности на формирование понятий. А.Г. Мордкович пишет: «Упражнения в системе должны иметь явно выраженную «школьную» направленность, проявляющуюся как в содержании задач, так и в выборе аппарата, который используется при решении задач. Упоминание о содержании означает, что система упражнений должна охватывать все типы задач, имеющихся в школьном варианте соответствующего математического курса педвуза; кроме того, система упражнений должна включать в себя задачи повышенной трудности, нестандартные задачи, которые способствуют развитию у студента интереса к математике, но при этом целесообразно стремиться к тому, чтобы большинство таких задач имело «школьную» фабулу – это даст студентам возможность использовать их в будущей педагогической работе (на факультативных занятиях или занятиях математического кружка). ... Учителю математики требуется умение самому придумывать задачи, примеры, конструировать системы упражнений. Значит, в процессе его подготовки в пединституте такое умение у него нужно сформировать на достаточно высоком уровне. Поэтому система упражнений по математическим дисциплинам в педвузе должна включать в себя большое число упражнений, с помощью которых у студентов вырабатываются навыки и умения составления примеров и задач» [8, С. 242].

Также можно выделить работы, в которых описывается технология и опыт использования (в практике преподавания элементов дискретной математики в школе) заданий на составление задач, подчеркивается важность овладения «детской, игровой манерой» формулировок задач и изложения «понятий, необходимой для преподавания профильных элективных курсов, так или иначе связанных с математикой и ее приложениями» [7, С. 117], [11, С. 209].

Описанные выше требования необходимо учитывать при составлении контрольных заданий для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций будущих учителей математики. В «Методических рекомендациях по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)» перечислены компетенции и сформулированы индикаторы их достижения. Приведем формулировку профессиональной компетенции ПК-1 и ее первого индикатора из этого списка. ПК-1: «Способен осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач». ПК-1.1: «Знает структуру, состав и дидактические единицы предметной области (преподаваемого предмета)».

В рамках данной статьи представим краткую характеристику содержания оценочных средств сформированности профессиональной компетенции ПК-1 в аспекте действия только одного индикатора ПК-1.1. В экспериментальной проверке содержания и способов выполнения заданий по ДМ участвовали студенты направления подготовки «Педагогическое образование» профилей «Математика. Физика», «Математика. Информатика» и «Математика» в 2022-2023 г.г.

Оценочные средства по комбинаторике включали задания на установление верного соответствия (с дополнительными дистракторами), задания на определение комбинаторной схемы с ответом в виде слова (словосочетания) или числа, задания на составление комбинаторной задачи (схема решения которой удовлетворяет заданным условиям), задания на воссоздание пропущенной части формулировки задачи, а также задания на обоснование отдельных комбинаторных фактов.

С учетом принципов ведущей идеи и бинарности ИПНО базовые задания оценочных средств не только проверяли знание дидактических единиц комбинаторики как раздела школьного курса математики, но и содержали методическую фабулу. Приведем примеры некоторых заданий.

1) Может ли значение биномиального коэффициента быть равным 24? Ответ поясните.

2) Согласно ФГОС СОО требования к результатам освоения по учебному предмету «Математика» (на углубленном уровне) должны отражать «умение применять комбинаторные факты и рассуждения для решения задач». Рассмотрим задачу: «Сколькими способами n учеников могут выстроиться в очередь в столовую, если Ваня Петров и Петя Иванов всегда становятся друг за другом (причем Ваня впереди Пети)?». Запишите искомое комбинаторное соединение.

3) Согласно ФГОС СОО требования к результатам освоения по учебному предмету «Математика» (на углубленном уровне) должны отражать умение использовать графы при решении задач. Составьте комбинаторную задачу, процесс решения которой обучающимися основной школы предполагает перебор с помощью заданного графа.

4) Согласно ФГОС СОО требования к результатам освоения по учебному предмету «Математика» (на углубленном уровне) должны отражать «умение применять комбинаторные факты и рассуждения для решения задач». Рассмотрим задачу: «Из двух математиков и k физиков нужно сформировать состав рабочей группы из m человек ($m < k$). Сколькими способами можно составить эту группу, если в нее должен входить хотя бы ...». Ответ к задаче: $2C_k^{m-1} + C_k^{m-2}$. Восстановите пропущенные слова в формулировке задачи.

5) Согласно ФГОС СОО требования к результатам освоения по учебному предмету «Математика» (на углубленном уровне) должны отражать «умение применять комбинаторные факты и рассуждения для решения задач». В некоторых случаях комбинаторное тождество можно доказать, подбирая или формулируя соответствующую текстовую перечислительную задачу. Нужно доказать, что для всех $0 \leq m \leq k \leq n$ справедливо равенство: $C_n^k C_k^m = C_n^m C_{n-m}^{k-m}$. Завершите формулировку соответствующей текстовой задачи о выборах: «Сколькими способами из n участников конкурса можно выбрать k полуфиналистов и».

Рассмотрим некоторые результаты выполнения отдельных заданий из оценочных средств по дискретной математике. С заданиями на определение комбинаторной схемы, (например, задание 2) или построение примера с заданными свойствами (например, задание 1), смогли справиться лишь студенты, успешно выполнившие большую часть заданий контрольной работы. Более половины студентов приступили к составлению задачи (3), хотя полностью учесть все особенности заданной графовой модели смогли лишь треть из них. Результативность выполнения заданий на восстановление формулировки

задачи по указанной комбинаторной схеме (например, задание 4) существенно зависела от сложности этой схемы. С более простыми заданиями справились 71% (задача на перестановку) и 43% (задача на правило комбинаторного умножения) участников, в то время как с заданием (4) и похожим – 24%. Похожая ситуация имела место и в заданиях, аналогичных (5). С более простым заданием (5) справились 76% участников, в то время как с более сложным (на восстановление пропущенной части доказательства) – 24%. К особенностям экспериментальной проверки также можно отнести тот факт, что участвовавшие в ней студенты в школе изучали комбинаторику фрагментарно.

Выводы. Таким образом, содержание современного курса дискретной математики для будущих педагогов строится с учетом богатой истории школьного математического образования и новых требований образовательных стандартов. Такое содержание курса дискретной математики позволяет сконструировать оценочные средства для выявления уровня сформированности предметной компетенции ПК-1 в рамках индикатора ПК1.1, руководствуясь принципами бинарности и ведущей идеи, обеспечивающими профессионально-педагогическую направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом университете.

Литература:

1. Бабенко, А.С. Реализация внутрипредметных связей курса математики при изучении элементов комбинаторики в школе / А.С. Бабенко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23, № 4. – С. 125-128
2. Вечтомов, Е.М. Нерешенные проблемы российского математического образования / Е.М. Вечтомов // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. – 2019. – № 21. – С. 25-36
3. Гушель, Р.З. П.А. Некрасов и русская средняя школа конца XIX – начала XX века / Р.З. Гушель // Математическое образование. – 2015. – № 3 (75). – С. 47-52
4. Деза, Е.И. Система целей обучения дискретной математике будущих учителей математики и информатики в условиях интегративно-модульного подхода к образованию / Е.И. Деза, Л.В. Котова, Д.Л. Модель // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 3-1. – С. 84-99
5. Егупова, М.В. Об актуальных направлениях исследований по научной специальности «Теория и методика обучения и воспитания (математика)» / М.В. Егупова, Е.И. Деза // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 2-1. – С. 23-33
6. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков – СПб.: Питер, 2023. – 583 с.
7. Мельников, О.И. Обучение дискретной математике: монография / О.И. Мельников. – Изд. стереотип. – Москва: Изд-во ЛКИ, 2019. – 222 с.
8. Мордкович, А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Мордкович Александр Григорьевич. – Москва, 1986. – 355 с.
9. Панчишина, В.А. Поиск содержания оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущих учителей математики / В.А. Панчишина, М.И. Высококо // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 79. – Ч. 2. – С. 312-315
10. Панчишина, В.А. Проектирование оценочных средств для системы профессиональной подготовки будущих учителей математики / В.А. Панчишина, В.Е. Казакова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 81. – Ч. 1. – С. 132-135
11. Перминов, Е.А. Методическая система обучения дискретной математике студентов педагогических направлений в аспекте интеграции образования / Е.А. Перминов, Е.М. Вечтомов, В.Б. Полуянов. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. – 280 с.
12. Попова, Т.Г. Основы развития комбинаторно-логического мышления старшеклассников / Т.Г. Попова // Наука и школа. – 2010. – № 6. – С. 101-104
13. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 12.08.2022) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения: 24.11.2023)
14. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 (ред. от 08.11.2022) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101) [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 24.11.2023)
15. Тестов, В.А. Математическая одаренность и ее развитие / В.А. Тестов // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 6 (12). – С. 60-67

Педагогика

УДК 378.14.014.13

кандидат филологических наук, доцент Кайбияйнен Алла Адольфовна

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань);

ассистент Габдрахманова Полина Леонидовна

ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ)

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу проблем, с которыми сталкиваются преподаватели русского языка как иностранного в вузах, а также специалисты, обучающие китайских студентов. Наблюдается рост числа студентов, изучающих русский язык для продолжения образования в России, но при этом уровень подготовки китайских студентов в своей стране не всегда высок. С этой проблемой сталкиваются как российские, так и китайские преподаватели. Авторами статьи анализируются причины возникновения трудностей, при этом акцент делается на объяснении «китайского русского», в котором проявляются особенности мировосприятия китайцев, а именно понимании лингвopsихологических механизмов возникновения языковых ошибок. Одновременно авторы отмечают особенности вербальных и когнитивных процессов, методики преподавания, исторически сложившихся в Китайской Народной Республике; специфику межличностных коммуникаций в китайских вузах; современные подходы к обучению русскому языку как иностранному в России и Китае.

На основании эмпирических данных авторы объясняют трудности в обучении китайских студентов. В заключении даются рекомендации по обучению китайских студентов русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские студенты, вербальные и когнитивные процессы, методика обучения русскому языку как иностранному, языковые ошибки, типология ошибок, межличностная коммуникация.

Annotation. This article is focused on analyzing the problems faced by teachers of Russian as a foreign language in higher education institutions, as well as specialists teaching Chinese students technical disciplines in Russian. Throughout the recent time, there has been an increase in the number of students studying Russian to continue their education in Russia in technical specialties, but at the same time the training level of Chinese students in their own country is quite low. Both Russian and Chinese teachers face this problem. In addition, the authors analyze the factors causing the difficulties, where the emphasis is placed on explaining the "Chinese Russian", which manifests the peculiarities of the Chinese worldview, and understanding the linguo-psychological mechanisms of language errors. Simultaneously, the authors take into account: 1) the specifics of teaching methods historically developed in the People's Republic of China; 2) the particularities of interpersonal communication in Chinese universities; and 3) current Chinese and Russian approaches to teaching Russian as a foreign language. The authors explain the difficulties in teaching Chinese students based on empirical data and published Chinese sources. The paper concludes with recommendations for both Russian language teachers and teachers of technical disciplines that present an effective way to teach Russian as a foreign language to Chinese students.

Key words: Russian as a foreign language, Chinese students, methodology of teaching Russian as a foreign language, language errors, typology of errors, interpersonal communication.

Введение. Стремительное развитие научного и культурного обмена приводит к тому, что роль иностранного языка резко возрастает. Знание иностранного языка позволяет выстраивать эффективную коммуникацию к взаимодействию с иностранными коллегами и партнерами на высоком профессиональном уровне.

Языковые навыки позволяют фиксировать и передавать информацию в соответствии с контекстом общения, однако навыки письма (а именно, умение оформлять высказывания в письменной форме в соответствии с коммуникативной установкой; знание лексики и грамматики; наличие развитых стилистических и синтаксических навыков; организация речевой и мыслительной деятельности) по праву считаются наиболее сложными для иностранных студентов среди других речевых навыков [1].

В качестве естественного компонента содержательной области русской речи студентов выступает ее результат – «текст», который является продуктом вербально-когнитивной деятельности, в котором происходит непрерывное взаимодействие языка и мышления [2]. Обучение понятийной структуре русского текста для китайских студентов должно осуществляться с точки зрения взаимодействия вербальных и мыслительных процессов [6].

Письменная речь рассматривается как важнейший компонент обучения и работа над навыками письма способствует повышению уровня знаний и когнитивных навыков учащихся. При этом традиционные методы обучения могут препятствовать формированию «языкового чутья». Однако, при обучении русскому языку китайских студентов необходимо учитывать сдерживающие факторы в процесс обучения в вузе [3]. Стоит отметить:

1. китайские студенты ориентируются на внутренние личностные факторы, а их взаимодействие с другими обусловлено тем впечатлением, которое они на них производят;

2. китайские студенты не принимают и не понимают то, что не соответствует их этнокультуре.

Таким образом, отнести данную нацию к интровертированному типу [4].

Наибольшие трудности у китайских студентов возникают на подготовительном этапе: учебный режим в России существенно отличается от режима, принятого в китайских учебных заведениях. Проблемы связаны с «недостаточным учетом национально-психологических и этнокультурных особенностей китайских учащихся в процессе их адаптации к новым академическим условиям, так как в основе традиционной системы образования в КНР лежат принципы субъект-объектной образовательной парадигмы, в то время как в российской высшей школе образовательный процесс строится на принципах субъект-субъектной парадигмы» [6, С. 136].

Методика преподавания русского языка в Китае не предполагает отработки широкого спектра навыков и умений по преобразованию и воспроизведению письменных и устных источников [4, 5]. При обучении письму в китайских вузах практически не используются такие виды аналитической обработки текстовой информации, как аннотирование и реферирование. Однако известно, что данные формы письменной речи обладают значительным методическим потенциалом в плане развития аналитического мышления студентов, активизации их творческих способностей и в конечном счете совершенствованию языковой и речевой компетенции. Ян Фан: «В аспекте обучения письменной речи китайская методика не предполагает отработку широкого спектра навыков и умений в трансформировании и репродуцировании готовых письменных или устных источников. Вследствие этого такие важнейшие виды аналитической обработки текстовой информации, как, например, аннотирование и реферирование, практически не используются при обучении письму в вузах КНР. Между тем названные виды письменной речевой деятельности, как известно, обладают значительным методическим потенциалом в плане развития аналитического мышления учащихся, активизации их творческих способностей и повышения в конечном итоге уровня их языковой и речевой компетенций» [3].

В большинстве случаев преподаватели, работающие с китайскими студентами, отмечают, такие качества, как усидчивость и способность запоминать большой объем информации. Преподаватели отмечают, что студенты воспринимают структурную организацию материала, а именно сведения, приводимые в виде таблиц, т.е. дихотомий; однако китайским студентам требуется гораздо больше времени и усилий для овладения письменными навыками русского языка [6]. Китайский язык значительно отличается от русского на фонетическом уровне, что не позволяет китайским студентам слышать и различать некоторые русские звуки.

В китайском языке слова и звуки произносятся по-разному: следует иметь в виду не только 4 тона, но и придыхание, а также носовые дифтонги. В результате китайские студенты, занимавшиеся с китайскими преподавателями, плохо слышат и понимают русскую речь, но при этом они могут бегло читать и отлично писать тесты [2].

К примеру, буква «т» китайские студенты произносят как звук, похожий на китайский, но с сильным придыханием; а в речи носителя русского языка они слышат звук «т» по-другому. Кроме того, русский звук, обозначаемый буквой «р», в китайском языке вообще не существует [7].

В основе анализа лежит изучение письменной речи, поскольку в ней отражаются ошибки и недоработки, обусловленные социокультурными факторами. Как показывают многочисленные исследования, люди, принадлежащие к разным культурам, видят и воспринимают вещи по-разному, что связано с их особым мировосприятием [6]. Для преподавателей особо важно понимание особенности мировосприятия и их отражение в родном языке, и также их проявления через культурно-языковые различия при обучении иностранным языкам. При обучении китайских студентов

особое внимание следует уделять понятийной структуре русского текста: т.е. работу с текстом необходимо осуществлять на основе взаимодействия вербальных и когнитивных процессов [7].

Изложение основного материала статьи. В Китае основная часть учебных материалов и лекций предоставляется студентам в виде учебников в формате pdf и дисков. Все материалы согласовываются с учебным отделом, который контролирует преподавателей с помощью видеокамер [1]. Импровизация и отклонения преподавателей от согласованных учебных материалов не поощряются, ведется постоянный контроль за тем, насколько занятия соответствуют утвержденному плану. Чем обусловлен такой контроль в организации учебного процесса?

Во-первых, это национальная образовательная традиция. Во-вторых, это элемент идеологического контроля государства над образовательным процессом в целом и реализующими его субъектами в частности. В-третьих, раздача единых печатных материалов всем студентам решает проблему сильного диалектного различия жителей разных провинций Китая. Южане во многих случаях не понимают северян, но у них одни и те же иероглифы. Если преподавателям рекомендовано строго следовать учебникам и планам, то очевидно, что они не требуют от студентов развития критического мышления, ведения дискуссий и умения сравнивать различные источники информации [3]. Информация дается для того, чтобы быть усвоенной автоматически.

Единственным исключением является аудирование и говорение. Аудирование – это тест, который студенты выполняют самостоятельно, используя наушники. Вопросы тестов представляют собой короткие ситуации с множественным вариантом выбора ответов. Говорение занимает незначительное место в учебной программе – не более 10 % урока. Обычно учебная группа включает не менее 20 человек (иногда гораздо больше), поэтому средний студент может сказать не более двух–трех фраз на русском языке за неделю [3]. Студенты испытывают большие трудности со спонтанным пониманием речи. Студент заучивает клишированные фразы из учебника. Навык говорения не считается значимым в китайской системе обучения языку. Такая манера проведения уроков не только не развивает навыки неформального общения, но и значительно отличается от достаточно спонтанной и свободной манеры проведения уроков в России [4].

Российский преподаватель может задавать вопросы о погоде, новостях, предстоящих фильмах и т.д. Преподаватель практически не ограничен в выборе учебного материала. Итоговый контроль, вопросы, структуру экзамена обычно организует сам преподаватель. Система итогового контроля в Китайской Народной Республике гораздо жестче, и существует унификация на всех уровнях обучения, начиная со школы [5]. Программа обучения русскому языку в китайских ВУЗах определяется следующим образом: «К моменту окончания программы у обучающихся должно быть сформировано умение писать сочинение на заданную тему объемом 150 слов в течение 30 минут без коммуникативно значимых ошибок» [6]. Необходимо отметить, что достижение этой цели является достаточно сложной задачей по нескольким причинам:

- отсутствие новейшей литературы, аудио- и видеоматериалов на русском языке (китайские студенты испытывают трудности с навыками чтения и аудирования);
- отсутствие опыта общения с носителем языка для формирования языковой интуиции, а при таких условиях довольно сложно добиться прогресса в изучении языка.

Традиционная методика преподавания иностранного языка в Китае основана на подходе, который подчеркивает приоритет устной речи над письменной. Целесообразно в этой связи упомянуть типичные ошибки китайских студентов, которые можно разделить на три основные группы.

1. «Языковые промахи»: использование русского языка как иностранного представляет собой трудность для студентов в плане говорения, аудирования, чтения и особенно письма, поскольку требует от студентов богатого словарного запаса, использования лексических и грамматических структур, строгого следования правилам согласования окончаний, поэтому в письменных работах студенты допускают различные лексические, грамматические и стилистические ошибки.

2. Текстовые ошибки: нарушение стилистической, лексической структуры текста; система функциональных стилей; лексико-фразеологических структур; и особенности русской речи делают задачу построения грамотных и коммуникативно успешных текстов очень непростой для китайских студентов.

3. Ошибки, возникающие из-за огромной разницы между русской и китайской культурами, мышления, бытовых привычек, этических взглядов и т.д. Влияние родной культуры проявляется как прямо, так и косвенно, поскольку язык отражает национально-культурные особенности народа. Различия между национальными культурами являются серьезным препятствием в межкультурной коммуникации.

Ученые выделяют два основных типа ошибок в процессе овладения иностранным языком: транслингвальные и интралингвальные в различных классификациях ошибок в речи «вторичной» языковой личности [8]. В результате интерференции родного языка в иностранный при его изучении, на уровне исполнения ошибки становятся транслингвальными. При этом типичными ошибками китайцев являются ошибки, связанные с нарушением правил русской грамматики – несогласованностью слов по роду, числу и падежу. Внутриязыковые ошибки – это ошибки, отражающие специфику процесса изучения языка, протекание этого процесса. В связи с этим они определяются как «ошибки развития». Например, они связаны с неумением распознавать стилистические синонимы, слова одной лексико-семантической группы и др. Залевская (1999) назвала их генетическими ошибками по смыслу, поскольку с их помощью можно проследить генезис, становление билингвизма в процессе овладения вторым языком [8].

Следует заметить, что ошибки первой и второй групп иногда не распознаются китайским преподавателем, хотя русский преподаватель легко их замечает и исправляет, и в этом случае у студентов не возникает проблем с пониманием материала [5]. С ошибками третьей группы дело обстоит сложнее, поскольку даже русский преподаватель с некоторым трудом исправляет их, а студенты вряд ли понимают причины такого исправления. Например, сложнее выразить и понять некоторые обычаи, вещи и явления, принадлежащие культуре родной страны, но не встречающиеся у представителей других культур. В числе подобных ошибок выделяются такие, которые отражают особенности китайского образного мировоззрения, проявляющиеся в том случае, когда китайский символ обозначает образное отражение действительности посредством мысли-речи говорящего или пишущего [4]. Затруднения в обучении вызваны и существенными социально значимыми различиями в культурно приемлемом поведении китайцев и русских.

Китайская социальная система строго иерархична и распространен авторитарный стиль преподавания, что приводит к развитию постоянного чувства страха перед любым преподавателем и не способствует развитию навыков говорения [2]. Более того, китайские преподаватели считают, что студент должен бояться прежде всего вышестоящих. В представлении китайцев это способ проявить уважение к человеку, стоящему на более высокой ступени иерархии.

Дополнительная сложность с теорией «сохранения лица», которая является неотъемлемой частью китайской культуры. Студент не может задавать учителю сложные вопросы, которые могут быть потенциально полемичными: если педагог не ответит, он / она «потеряет лицо» на публике. Сложившиеся традиции влияют на методику преподавания. Аналогичным образом культурные особенности влияют на подбор учебного материала. К примеру, в середине XX века русский язык был очень популярен в Китае. До сих пор люди, учившиеся в СССР, издают учебники и преподают русский язык в

университетах. Тем не менее, за последние 60 лет произошло множество изменений как в жизни России, так и словарном составе русского языка [1].

Следует обратить особое внимание на содержание широко распространенных учебных материалов, которые используются для обучения в КНР. Учебники часто очень абстрактны и значительно отличаются от современной жизни в России. В словарях приводятся примеры конструкций с такими словами, которые использовались в языке 50-70-х годов, например: комсомольцы, колхозы, коллективизация и т.д. Словарная база, приведенная в русско-китайских словарях, устарела: студентам часто приходится переводить научную лексику с помощью английских словарей. Однако проблема устаревания учебников (в плане тематики, фразеологии и лексики) заметна в первую очередь преподавателям – носителям языка, приезжающим на работу из России [7]. В научных статьях на китайском языке авторы делают акцент на необходимости обновления методики преподавания, расширения спектра подходов к изучаемому материалу.

Преподаватели из Китая, как и из России, отмечают различия в подходах к введению и усвоению материала в китайской и российской образовательных традициях. Преподаватели из Китая в своих статьях упоминают о разных целях изучения языка.

– В китайских государственных вузах целью изучения языка является овладение любым иностранным языком для сдачи экзамена Гаокао, поэтому в первую очередь китайские преподаватели учат грамматике. В России изучение русского языка китайскими студентами направлено не только на сдачу экзамена, но и связано с использованием языка в процессе в учебе и будущей деятельности.

– В китайских учебных заведениях очень часто случается так, что одаренные студенты не проявляют «потенциал языкового развития».

В арсенале китайских студентов – «тысячелетняя культура родного народа с его многовековыми традициями, моралью и социальными нормами, именно поэтому при обучении русскому языку и знакомстве с его культурой, в соответствии с принципом диалога культур, необходимо подчеркивать не только историко-культурные связи России и Китая, но и сходство общечеловеческих ценностей, определяющих нравственный мир этих двух великих дружественных народов, отраженных в картине народного творчества, мудрости китайских и российских исторических личностей, в творчестве известных деятелей искусства и культуры» [6].

Соответственно, необходимо развивать интерес к изучению русского языка и отрабатывать элементы речевого этикета, разучивать русские песни. Необходимо как можно чаще использовать русский язык в ходе уроков, создавать ситуативные диалоги и организовывать мероприятия, связанные с русской литературой, культурой, традициями.

Существует множество очевидных причин, по которым китайским студентам требуется больше времени для овладения языком. Соответственно, возникает необходимость трансформации учебных материалов с учетом особенностей поведенческих моделей китайцев.

Рекомендации. Выработан ряд рекомендаций для преподавателей, работающих с китайскими студентами.

1. Опыт проведения творческих диктантов, распространенных в российской методике, целесообразно перенять в китайских вузах.

В данном случае студенты записывают начало текста в точности так, как его рассказал преподаватель, а затем дописывают его в соответствии со своей фантазией и мыслями. Подобный вид диктанта рекомендуется использовать только в тех случаях, когда студенты уже усвоили большую часть лексики и грамматики. Кроме того, рекомендуется стимулировать интерес студентов конкурсами на знание языка и т.д.

Так, на первом этапе обучения продуктивнее использовать традиционные для Китая способы обучения предоставляя материалы. Преподавателю на данном этапе следует быть несколько авторитарным и категоричным. Не следует ожидать от студентов активного участия в дискуссиях, уточняющих вопросов и просьб о дальнейшем объяснении материала. Необходимо постепенно поощрять и стимулировать полемику и критическое суждение об учебном материале.

Особое внимание стоит уделить потребности в постоянной визуализации нового речевого материала. Рекомендуется дублировать всю важную информацию в письменном виде. В отношении подачи материала необходимо подробно объяснить студентам, зачем его нужно изучать, какие цели преследует изучение той или иной темы или раздела лексики. Осознание существенных различий в методах и целях обучения в китайском и российском образовании поможет лучше понять причины и мотивы различных моделей поведения учащихся в процессе обучения и сдачи экзаменов.

Выводы. Основанный на анализе вербальных и когнитивных ошибок, встречающихся в процессе освоения китайскими студентами русского языка:

1. Проведение количественной оценки при сопоставлении письменных высказываний студентов, достигших разных уровней развития «вторичной» языковой личности.

2. Определение специфических ошибок китайских студентов.

3. Обоснование методики преподавания русского языка как иностранного с целью предупреждения различных видов ошибок.

4. Качественный анализ уровня речевого развития на завершающем этапе обучения.

5. Формирование коллективной и индивидуальной учебной деятельности и стратегий обучения.

Формирование коллективных и индивидуальных В целях повышения эффективности обучения китайских студентов русскому языку необходимо использовать потенциал, культурно-методическое разнообразие отечественной высшей школы преподавания русского языка как иностранного. Необходимо отметить актуальность совместных российских и китайских ученых и преподавателей. Совместная работа в области обучения навыкам письменной речи будет способствовать развитию культурного диалога между Россией и Китаем.

Литература:

1. Го, Юйхуа. Русский язык как иностранный: систематизация и опыт (анализ российской научной периодики) / Юйхуа Го // *Ped.Rev.* – 2017. – № 3. – С. 17-25
2. 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
3. Ян, Фан. Обучение письменной речи китайских студентов-филологов во внеязыковой среде / Фан Ян // *Известия ТПУ.* – 2011. – №6. – С. 124-134
4. Awareness in acquisitive understanding of second language oral aspect: Intercultural, socio-cultural and cross-cultural reflections / A.R. Nurutdinova, Z.R. Zakieva, A.E. Astafeva [et al.] // *XLinguae.* – 2017. – Vol. 10. – № 4. – P. 69-83
5. Deng, Kehan. Characteristics and the Problem of Teaching Russian in China-Analysis Data Base by ELTRI's Model. – 2022. – 10.1007/978-981-19-4132-0_73
6. Jiang, Hong Mei. Ru He Chuang Zao Xue Sheng Xue Xi EY u De Huan Jing / Jiang Hong Mei // *Hei Long Jiang Jiao Yu*

УДК 37.04

кандидат психологических наук, доцент Камакина Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлен опыт исследования тревожности и компетентности детей младшего школьного возраста. Описана актуальность и специфика изучения проблемы успешности обучающихся. В современных условиях цифровизации, диверсификации, глобализации системы образования в России требования к условиям и результатам обучения школьников становятся все более сложными и интегративными. Проанализирована необходимость формирования компетентности более сложного уровня, развития способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Обоснована необходимость разработки и апробации профилактических, общеразвивающих, коррекционных программ, содействующих оптимизации тревожных проявлений у школьников. Важным и малоизученным аспектом является влияние тревожности современных детей на разные компоненты школьной успешности, формирование их компетентности. Целью нашего исследования является изучение взаимосвязи тревожности и компетентности младших школьников. Тревожность детей младшего школьного возраста характеризуется динамическими изменениями, а именно: для второго класса наиболее выраженными являются явная, самооценочная и школьная тревожность, а четвероклассники демонстрируют высокие результаты межличностной тревожности. Можно отметить тенденцию нормализации школьной тревожности к концу начальной школы, в сравнении с межличностной, которая характеризуется значительным ухудшением результатов. В младшем школьном возрасте проявляется динамика результатов более высокого уровня по познавательной компетентности, компетентности в общении со сверстниками, общего самопринятия в сравнении с компетентностью во внеурочной деятельности. Выявлены статистически значимые взаимосвязи между тревожностью обучающихся и познавательной компетентностью, а также общим самопринятием.

Ключевые слова: тревожность, образовательный результат, младший школьник, компетентность.

Annotation. The article presents the experience of studying anxiety and competence in children of primary school age. The relevance and specificity of studying the problem of student success is described. In modern conditions of digitalization, diversification, and globalization of the education system in Russia, the requirements for the conditions and learning outcomes of schoolchildren are becoming increasingly complex and integrative. The need for the formation of competence at a more complex level, the development of the student's ability to independently set educational goals, design ways of implementation, monitor and evaluate their achievements are analyzed. The necessity of developing and testing preventive, general developmental, and correctional programs that help optimize anxiety manifestations in schoolchildren is substantiated. An important and little-studied aspect is the influence of anxiety in modern children on various components of school success and the formation of their competence. The purpose of our study is to study the relationship between anxiety and competence of primary schoolchildren. The anxiety of children of primary school age is characterized by dynamic changes, namely: for the second grade, overt, self-esteem and school anxiety are the most pronounced, and fourth graders demonstrate high results in interpersonal anxiety. One can note a tendency towards normalization of school anxiety by the end of primary school, in comparison with interpersonal anxiety, which is characterized by a significant deterioration in results. At primary school age, the dynamics of higher-level results in cognitive competence, competence in communicating with peers, and general self-acceptance are manifested in comparison with competence in extracurricular activities. Statistically significant relationships were identified between students' anxiety and cognitive competence, as well as general self-acceptance.

Key words: anxiety, educational result, primary school student, competence.

Введение. В современных условиях цифровизации, диверсификации, глобализации системы образования в России требования к условиям и результатам обучения школьников становятся все более сложными и интегративными. Преодоление школьной неуспешности, совершенствование условий получения образования является одним из стратегических приоритетов в сфере реализации государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" до 2030 года. Актуальность изучения влияния тревожности младших школьников на успешность их обучения, формирование дифференцированной компетентности обусловлена необходимостью рассмотрения факторов, воздействующих на освоение образовательных программ начального общего образования, достижение метапредметных, предметных и личностных образовательных результатов детьми младшего школьного возраста.

Изложение основного материала статьи. Проблему тревожности рассматривали такие зарубежные авторы, как З. Фрейд, А. Адлер, О. Ранк, Ч.Д. Спилбергер. Среди российских и отечественных авторов можно отметить Н.Д. Левитова, В.М. Астапова, Ф.Б. Березина, Л.В. Бороздину, К.Р. Сидорова. Исследование школьной тревожности проводилось А.К. Дусавицким, А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой, Б.И. Кочубеем, Е.В. Новиковой, А.М. Прихожан и др. В качестве важнейшего источника тревожности многими авторами выделяется внутренний конфликт, связанный с успешностью в обучении младших школьников.

Тревожность понимается нами как переживание эмоционального дискомфорта, который связан с ожиданием невзгод, с предчувствием опасности, которую невозможно избежать, постоянно или ситуативно проявляющееся как свойство достигать состояния нарастающей тревоги, испытывать страх и тревогу в конкретных социальных ситуациях. При этом, учеными различают два вида тревоги: ситуационную и личную тревогу [7]. Появление тревожности в период обучения младших школьников – это специфический тип тревоги, который является свойственным для определенного класса ситуаций в рамках образовательного процесса – ситуаций взаимодействия учащегося другими участниками образовательного процесса, а также ситуаций, связанными непосредственно с самим образовательным процессом. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предъявляет требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования – личностным, метапредметным и предметным. На современном этапе образования ведущую роль начинает играть формирование

компетентности более сложного уровня, развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути реализации, контролировать и оценивать свои достижения.

Р.А. Дормидонтов отмечает, что процесс обучения представляет собой сложноорганизованную деятельность, в ходе которой происходит изменение личности обучающегося посредством реализации его интеллектуального и личностного потенциала. Одним из показателей данных изменений является успешность/неуспешность освоения образовательной программы, что, в свою очередь, актуализирует необходимость определения и классификации факторов и предсказателей успешности обучения. Когнитивные факторы и предикторы являются ведущими у младших школьников [3].

Е.В. Волобуева характеризует тревожность как одно из частых проявлений психического развития у обучающихся, которое качественно влияет как на успешность обучения, так и на взаимоотношения со сверстниками и адаптацию к новым условиям жизни [2].

Л.В. Юркиной выявлено наличие взаимосвязей между школьной тревожностью и прогрессом освоения младшими школьниками образовательной программы. Школьная тревожность является одним из факторов психологического дисбаланса, во многом связанного с неготовностью к школьному обучению из-за сложности адаптационных процессов [10].

Предпринимаются попытки разработки и апробации коррекционно-развивающих, профилактических, общеразвивающих программ, содействующих оптимизации тревожных проявлений у школьников [5, 8]. Выделяются особенности проявления школьной тревожности: снижение работоспособности ребенка, продуктивности его деятельности, трудности в обучении, сложности в общении ребенка со сверстниками [9]. Обнаружены значимые различия между участниками исследования с низким и высоким уровнем тревожности по таким компонентам учебной деятельности, как целеполагание, учебные действия, контроль, оценка [4].

Родители детей младшего школьного возраста, как участники образовательных отношений, испытывают выраженные дефициты в компетентности по вопросам учебной неуспешности, развития самостоятельности, организованности и обучаемости детей, что содействует повышению родительской тревожности и неуверенности [1].

Важным и малоизученным аспектом является влияние тревожности современных детей на разные компоненты школьной успешности, формирование их компетентности. В нашем исследовании мы изучили взаимосвязь тревожности и компетентности младших школьников. Выборка состояла из 60 детей младшего школьного возраста, в том числе обучающихся во 2 классе – 30 испытуемых и обучающихся в 4 классе – 30 испытуемых, а также педагоги начальной школы.

Для решения задач исследования были использованы следующие методы: шкала явной тревожности CMAS (Э. Кастанеда, Б. Макэндлесс, Д. Палермо, адаптирована А.М. Прихожан), шкала оценки своей компетентности (С. Хартер и Р. Пайка, адаптирована Н.С. Чернышевой), используется для изучения дифференцированной успешности у детей младшего школьного возраста, педагогическое наблюдение, экспертная оценка. Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью критерия корреляции Пирсона.

Нами были выбраны для изучения особенности тревожности и самооценки компетентности детей младшего школьного возраста. На уровне второго класса обучения состояние тревожности не свойственно 6% испытуемым, нормальный уровень тревожности выявлен у 15% обучающихся. Несколько повышенной тревожностью обладают большинство детей – 33% от числа испытуемых. Явно повышенная тревожность характерна для 23% обследуемых второклассников, очень высокая тревожность – для 23% от общего числа испытуемых детей. Анализируя спектр показателей явной, самооценочной, школьной и межличностной тревожности повышенными являются у 48% – результаты по школьной, а у 27% – по межличностной тревожности.

На уровне четвертого класса обучения состояние тревожности не свойственно 26% от общего числа испытуемых четвертого класса. Нормальный уровень тревожности выявлен у 48% обучающихся. Несколько повышенной тревожностью характеризуются 23% от числа испытуемых. Очень высокая тревожность среди обследуемых детей четвертого класса отсутствует. Наиболее выражены показатели среди шкал – по межличностной тревожности (у 47% четвероклассников). Можно отметить тенденцию нормализации школьной тревожности к концу начальной школы, в сравнении с межличностной, которая характеризуется значительным ухудшением результатов.

Оценка компетентности младших школьников производилась по следующим шкалам: «познавательная компетентность» направлена на исследование того, как ребенок оценивает свои успехи в учебной деятельности; «компетентность в общении со сверстниками» выявляет успешность взаимодействия с другими учениками, популярность среди одноклассников, способность заводить друзей; «компетентность во внеурочной деятельности» исследует успешность ребенка в различных занятиях вне школы, командных играх; «общее самопринятие» показывает то, каким ребенок видит себя, его уверенность в себе и правильности собственного поведения.

У второклассников преобладает средний уровень познавательной компетентности (46%), общительности (53%), общего самопринятия (53%). Однако, 13% школьников проявляют низкий уровень познавательной компетентности и компетентности во внеурочной деятельности. Компетентность младших школьников во внеурочной деятельности проявляется на высоком уровне у 33% обучающихся 2го класса, ниже среднего уровень характерен для 40% испытуемых.

У детей младшего школьного возраста 4 класса проявляется динамика результатов более высокого уровня по шкалам познавательной компетентности (46%), общения со сверстниками (39%), общего самопринятия (39%) в сравнении с компетентностью во внеурочной деятельности.

Для изучения взаимосвязей между тревожностью и самооценкой компетентности школьников мы использовали коэффициент корреляции r -Пирсона. Показатели по шкале «тревожность» связаны с такими шкалами, как «познавательная компетентность» ($r = 0,596$) и «общее самопринятие» ($r = -0,381$). Корреляция значима на уровне 0,01. Прямая корреляционная связь между тревожностью и самооценкой познавательной компетентности свидетельствует о том, что высокий уровень тревожности у учащихся может быть связан с мотивами учения, когда успешности в обучении придает большое значение. Школьник оценивает себя как способного и успешного, но при этом испытывает тревогу и боязнь неудачи. Причинами этого могут быть повышенные ожидания со стороны родителей и педагогов по отношению к успешности обучающегося, а также современная образовательная ситуация, которая создает психолого-педагогические условия увеличения актуальных требований к деятельности, коммуникации, конкурентноспособности школьника. Обратная корреляционная связь между тревожностью и общим самопринятием показывает, что низкий уровень самопринятия сопутствует высокой тревожности. Отсутствие уверенности в себе, отрицательное эмоционально-ценностное отношение к себе, постоянные сомнения в правильности своего поведения и страх быть непохожим на других снижают эффективность общения и деятельности, приводят к высокому уровню тревожности и психологическому неблагополучию личности младшего школьника.

Выводы. Таким образом, тревожность детей младшего школьного возраста характеризуется динамическими изменениями, а именно: для второго класса наиболее выраженными являются явная, самооценочная и школьная тревожность, а четвероклассники демонстрируют высокие результаты межличностной тревожности. Можно отметить тенденцию нормализации школьной тревожности к концу начальной школы, в сравнении с межличностной, которая

характеризуется значительным ухудшением результатов. В младшем школьном возрасте проявляется динамика результатов более высокого уровня по познавательной компетентности, компетентности в общении со сверстниками, общего самопринятия в сравнении с компетентностью во внеурочной деятельности. Выявлены статистически значимые взаимосвязи между тревожностью обучающихся и познавательной компетентностью, а также общим самопринятием.

Литература:

1. Дефициты родительской компетентности в вопросах воспитания и цифровой социализации как точки роста психологического благополучия детей и их родителей / А. Вихман, А. Калугин, Н. Ротманова, А. Скорынин // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2022. – №4. – С. 609-620
2. Волобуева, Е.В. Школьная тревожность как форма проявления эмоционального неблагополучия / Е.В. Волобуева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – №3-2. – С. 62-65
3. Дормидонтов, Р.А. Проблема успеваемости и успешности обучающихся в свете социальных изменений развития общества и образовательных систем / Р.А. Дормидонтов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т.10. – №5. – С. 1-15
4. Елисеева, Ж.М. Формирование компонентов учебной деятельности посредством коррекции тревожности у младших школьников / Ж.М. Елисеева, И.А. Ледовских. – 2020. – №1(69). – С. 52-57
5. Камакина, О.Ю. Специфика тревожности младших школьников / О.Ю. Камакина, П.В. Кузнецова // Мир, открытый детству. – 2022. – С. 154-157
6. Панфилова, М.А. Тревожность и ее коррекция у детей / М.А. Панфилова // Школа здоровья. – 2006. – №1. – С. 17-28
7. Прихожан, А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 133 с.
8. Рыбалко, А.Д. Особенности профилактики и психокоррекции повышенной тревожности младших школьников / А.Д. Рыбалко // Ростовский научный вестник. – 2022. – №4. – С. 76-79
9. Серебрякова, Т.А. Результаты апробации экспериментальной программы изучения тревожности младших школьников / Т.А. Серебрякова, И.В. Швецова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79-1. – С. 432-435
10. Юркина, Л.В. Взаимосвязь школьной тревожности и успеваемости учащихся начальной школы / Л.В. Юркина, С.А. Шумакова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. №9. – С. 909-915

Педагогика

УДК 37.016:811.161.1(09)

кандидат педагогических наук, доцент Карамышева Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Байкальский государственный университет» (г. Иркутск)

РОЛЬ ИСТОРИКО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ВИДЕОЭКСКУРСОВ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И ДЕЛОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ»

Аннотация. В статье представлено функционально-дидактическое описание историко-познавательных видеоэкскурсов как с позиции эмпирической конкретики, так и с точки зрения частных обобщений. Показано, что комплекс историко-познавательных видеоэкскурсов, являясь полифункциональным элементом, позволяет решать широкий круг дидактических задач, а также способствует интенсификации процесса обучения.

Ключевые слова: когнитивный потенциал, русский язык как государственный, эпистографическая традиция.

Annotation. The article presents a functional and didactic description of historical and cognitive videoexcursions both from the standpoint of empirical specifics and from the point of view of particular generalizations. It has been shown that the complex of historical and cognitive videoexcursions, being a multifunctional element, allows solving a wide range of didactic problems, and also contributes to the intensification of the learning process.

Key words: cognitive potential, Russian as a state language, epistolographic tradition.

Введение. В нынешней ситуации, когда формулирование и решение политически, экономически и культурно специфических задач всё чаще и чаще осуществляется в конфронтационных рамках многополярных оппозиций и языковых предпочтений, для качественного понимания роли и значения новой лингвоцентричной учебной дисциплины «Русский язык и деловая коммуникация» в общеузовском курсе обучения сравнительно-исторический аспект её содержательного представления является уместным и существенно значимым. Речь в данном случае идёт о формировании блока историко-познавательных видеоэкскурсов, ориентированных на оформление нарратива традиционализма, который имеет определённую дидактическую значимость и способствует решению отчасти факультативной, но, тем не менее, немаловажной задачи, а именно, исторической легитимации самой учебной дисциплины «Русский язык и деловая коммуникация». Говоря о процедуре исторической легитимации, мы не предполагаем целенаправленно спекулятивное укоренение нарратива происхождения учебной дисциплины в отдалённом прошлом, а имеем в виду лишь выделение вектора дидактической преемственности в процессе обучения как в содержательном наполнении, так и в методическом плане.

Изложение основного материала статьи. Структурно блок историко-познавательных видеоэкскурсов представляет собой тематизированный набор стандартизированных файлов, оформленных соответствующим образом (формат – avi; разрешение – от 720 ppx и выше; соотношение сторон – 16:9; видеокодек – h.264; фреймрейт – 25 кадров/с; битрейт – 1-3 Мбит/с² и т. д.). Впрочем, учитывая тот факт, что в функционально-дидактическом плане видеоэкскурсы несут в основном иллюстративно-познавательную и воспитательную нагрузку, а соответственно, все возможные вариации их мультимедийного наполнения и исполнения ограничиваются только программными возможностями применяемых графических, аудио – и видеоредакторов, то считаем допустимым отойти от дальнейшего рассмотрения сугубо технологических нюансов, отметив необходимое единство стиливых и композиционных решений. Безусловно, данная идея не нова и тривиальна, причём тривиальна ровно на столько, насколько тривиально наличие мультимедийного пространства в горизонтах современной повседневности. В связи с чем инновационная и актуальная острота сегодняшнего момента, на наш взгляд, может определяться и задаваться лишь двумя факторами. С одной стороны, индивидуализированной возможностью опосредования и инструментализации мультимедийного пространства в дидактических целях, иными словами, уровнем и качеством освоения преподавателем всесторонней доступности и открытости технологий перевода

содержательной части учебного процесса в формат мультимедиа, а с другой – наметившейся необходимостью разработки научно-теоретических и методических оснований мультимедийной дидактики как системы отраслевого знания, нацеленного на оптимизацию процесса и прогнозируемость результатов мультимедийного совмещения плана выражения и плана содержания учебных материалов. Тем самым, целенаправленно актуализируется проблематика перевода мультимедийных проектов в сфере дидактики с уровня самоценных и самозначимых фактов в разряд систематизированного и результативно прогнозируемого дидактического действия.

К сожалению, на момент «здесь и сейчас» мы можем упомянуть только одну работу, в которой достаточно успешно реализована попытка совмещения основных процессуальных этапов визуализации учебных материалов с традиционным дидактическим вопрошанием «что? – как? – почему?», причём как в плане содержания, так и в плане выражения. Речь идёт о практикуме «Визуально-графическая подготовка учителя-словесника», в котором «большинство тематических и комплексных заданий выполняется на основе визуального и вербально-визуального дидактического материала, что позволяет более эффективно формировать широкий круг предметных и метапредметных умений, включая умения опознавать, разграничивать, интерпретировать, модифицировать смешиваемые явления и факты» [6, С. 5]. Бесспорно, данный практикум, будучи ориентированным на статично-визуальный план выражения не может рассматриваться в качестве инструктивного руководства по освоению практик дидактического опосредования мультимедийного пространства, но, вместе с тем, представленные в нём концептуальные схемы и подходы могут, при условии соответствующей корректировки, быть эксплицированы в сферу мультимедийной дидактики.

Переходя непосредственно к содержательному плану историко-познавательных видеоэкскурсов, считаем необходимым отметить ряд методологических аспектов, определяющих конфигуративную специфику пространства интерпретативных возможностей. Любой канонически выстроенный историко-познавательный экскурс представляет собой трёхсоставную композицию, оформленную в виде переплетений историко-фактажного материала, исследовательских интерпретаций и авторских интенций. Но если событийные ряды, реконструируемые на основе известного историко-фактажного материала достаточно постоянны (здесь мы не принимаем во внимание возможность целенаправленных фальсификаций или преднамеренных фактологических спекуляций), то в объяснительной части, представленной исследовательскими интерпретациями и авторскими интенциями, всегда будет присутствовать некоторый набор равновероятных идейно-когнитивных альтернатив. При этом их возможно допустимая вариативность и комбинаторика задаются определёнными размерностями.

Так, авторские интенции могут оформляться в границах двух рефлексивных подходов – методологического социализма и методологического индивидуализма (в системе номинации А. Данто [2, С. 243-267]), чья взаимная оппозиция в первую очередь явлена на феноменологическом уровне, а именно, через альтернативное кодирование понятия личности человека. В методологическом социализме личность человека редуцируется до социального индивида, устойчиво вписанного в исторический процесс и, поэтому, лишённого своей природной уникальности. Персонализация здесь становится возможной только при условии конденсации всей предстории и истории, явленной и воспроизводимой через конкретную биографию. Следовательно, и исторический факт здесь мыслится как объективная реальность, данная во всех явных и неявных своих проявлениях. Естественным противопоставлением является то, что в рамках методологического индивидуализма человек – это, прежде всего, свободная индивидуальность, наделённая собственным и специфическим онтологическим статусом, сама же историческая действительность здесь сворачивается до эпифеномена человеческой деятельности, соответственно, и обратное, или ретроспективное разворачивание истории (позиция исследователя-историка всегда ретроспективна), обеспечивается и осуществляется через процедуры индивидуализации событий и субъективации исторических фактов. Именно человек, даже безымянный, становится деятелем истории, а знание об историческом факте и есть, по сути, сам исторический факт. Отсюда рефлексивная разнонаправленность идейно-когнитивных подходов: то, что является итогом рефлексии, проходящей в формате методологического социализма, а именно, тотальность общественной истории в отношении истории персональной, в методологическом индивидуализме становится отправным рефлексивным моментом, начальной точкой исследования.

Концептуализация исследовательских интерпретаций осуществляется в пределах двух наиболее влиятельных философско-теоретических систем XX века – марксизма и экзистенциализма. Их формирование и логическое развёртывание совершается «под постоянным влиянием экзистенциалистской и марксистской точек зрения; экзистенциализм потребовал возрождения персоналистских проблем – свободы, внутреннего мира, коммуникаций, смысла истории», в то время как «марксизм обязывает современную мысль исходить из реального положения людей и связывать самую высокую философию с проблемами современного общества» [10, С. 16]. Впрочем, в последнее десятилетие в общественных науках принято оперировать понятием социокогнитивного подхода, который по целому ряду положений корреспондирует с марксистским пониманием исторического процесса.

С учётом возможного направления хронологического вектора, или «курсор времени», в котором осуществляется развёртывание событийного ряда, мы опять-таки сталкиваемся с двумя независимыми показателями, а именно, с прямой, или перспективной (из прошлого в настоящее) направленностью, и обратной (из настоящего в прошлое), или ретроспективной направленностью. Таким образом, можно говорить о возможности формализации трёх пар независимых параметров, которыми обуславливаются ограничительно-вариативные пределы структурно-содержательного наполнения исторических экскурсов, что в свою очередь предполагает возможность разработки соответствующей объяснительной типологии. При этом следует учитывать следующее, в современной исторической науке противопоставление названных выше параметров формализовано, но не абсолютизировано и носит скорее эвристический характер, чем является принципиально категоризованным различием, так как: «Простое перемещение факта из одной линии связей в другую может сделать традиционное индивидуальным» [4, С. 344]. Закономерным следствием чего стало утверждение универсального историко-когнитивного императива, закрепившего в исторических исследованиях необходимость соотношения частного с общим, а социального с индивидуальным, что нашло своё отражение в теоретико-познавательной разработке «мультиперспективного подхода», ориентированного как на личность, так и на социум [8, С. 303].

В связи с чем рассматриваемые историко-познавательные экскурсии акцентированы не столько на иллюстративную конкретику тематически подобранных историко-фактажных моментов и материалов, сколько на специфику и динамику временных изменений в процессах функционального сопряжения двух систем – русский язык и деловая коммуникация. Причём данные процессы представлены как с точки зрения эволюционного развития нормативного аппарата и формирования реестров коммуникативно-лексических ограничений, так и в контексте оформления и закрепления соответствующих традиций, в том числе и в сфере обучения.

В качестве иллюстративного примера считаем целесообразным привести блок-схему содержательного наполнения историко-познавательного видеоэкскурса (эпизод №1, хронологические границы: вторая половина XVII – конец XVIII вв.), сопровождающего вводную лекцию «Русский язык как государственный». Нижеприведённая блок-схема (см. рисунок) демонстрирует то, что содержательное наполнение, осуществляемое в рамках традиционного дидактического вопрошания

«что? – как? – почему?», может производиться через перспективно направленное сопряжение нескольких исторических процессов. В нашем случае это процесс формирования учебно-деловой эпистографической традиции в отечественной дидактике и последующий её перенос в методику русского языка, а также процесс оформления русского языка в качестве государственно значимого коммуникативного медиума.

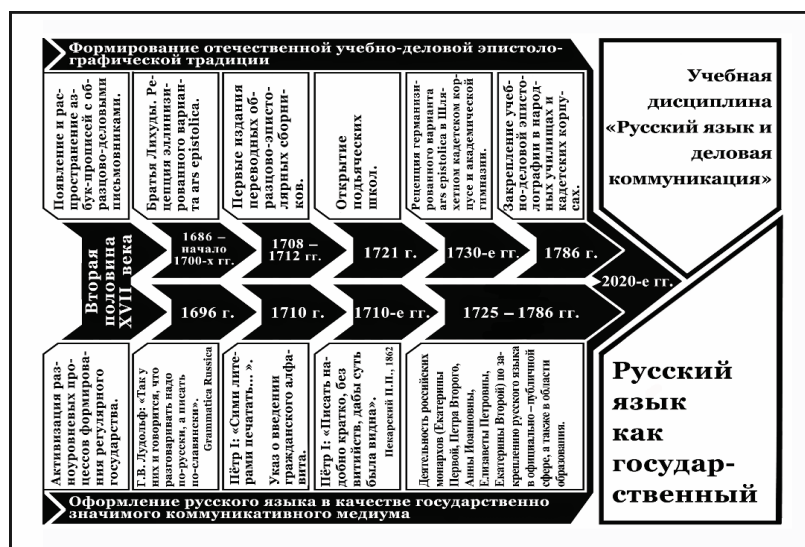


Рисунок Блок-схема историко-познавательного экскурса (эпизод №1)

Последнее обстоятельство обусловило не только формирование соответствующего лексико-коммуникативного содержания процесса обучения, но и закрепление в нём принципа прескриптивности, а также введение учебно-деловой эпистографии в качестве одного из результативных элементов обучения грамоте. Тем самым план содержания задаётся последовательным развёртыванием параллельно линейаризованных историко-фактажных последовательностей и реперно значимых событий. Так, в частности, начало первого эпизода целенаправленно акцентируется на ряде историко-фактажных моментов, которыми определялась метадинамика процессов выделения административно-бюрократического дискурса (язык московских приказов) и оформления отечественной учебно-деловой эпистографической традиции, а именно:

1) на выделенных в прямом хронологическом порядке знаковых событиях (например, принятие в 1649 г. Соборного уложения, проведение Московского собора в 1651 г. и др.), следствием которых стало закрепление в общественном сознании императива регулярной исполнительской дисциплины как новой основы государственной парадигматики, а также апроприирование царской властью на законодательном уровне личного времени и личного пространства подданных (напр., Соборное уложение, гл. X, ст. 25 и др.), что до второй половины XVII в. являлось прерогативой церкви;

2) на объективированную спецификацию ряда тенденций, таких как, планомерное замещение уездного наместничества системой всеподского управления, расширение и интенсификация административно-бюрократических связей по линиям центр/периферия, актуализация принципа внесловного рекрутирования на административно-государственную службу, формирование на уровне общинного сознания соответствующим образом отрефлексированной необходимости освоения лексико-коммуникативной специфики языка московских приказов и т.д;

3) на появление и распространение азбук-прописей с образцовыми письмовниками, как на свидетельстве начала оформления отечественной учебно-деловой эпистографической традиции в качестве ситуативного отклика на отдифференциацию административно-бюрократического дискурса и соответствующим образом отрефлексированную необходимость его дидактического опосредования и освоения. Варианты структурно-содержательного наполнения образцовых учебно-деловых письмовников рассматриваются на таких примерах, как: «Азбук в научение младым детям» (1643 г.) [5] и на описаниях соответствующих азбук-прописей, которые были даны В. А. Борисовым (1854 г.) [1], В. А. Преображенским (1854 г.) [7] и др.;

4) на прескриптивность, дидактический утилитаризм, традиционность применяемых методов обучения и содержательную вариативность учебно-деловых письмовников, то есть на те факторы, которые обусловили высокие потенции к массовому тиражированию отечественной учебно-деловой эпистографической традиции в условиях актуализации социально значимого запроса на соответствующее обучение.

Историческая реальность, явленная посредством сопряжённых и корреспондирующих между собой разноуровневых семиотических регистров (от простых образно-индексированных уровней и дискретно-иконических представлений до различных интермодальных и абстрактно-смысловых вариаций), подаётся в контрастно-динамической смене социокогнитивного подхода и персональных историй. Тем самым формируется визуализированная (полихромная 2D-анимация, видеоцитаты в виде коротких эпизодов из художественных, научно-популярных и документальных фильмов, кратких комментариев учёных и т.д.) историко-фактажная последовательность, иллюстрирующая не только динамику выделения, закрепления и уплотнения административно-бюрократического дискурса в языковой сфере, но и объективированность процесса его переноса в дидактическую сферу и его опосредования в системе обучения. В то же время динамизм визуальной компоненты выразительного плана, совмещённый с динамикой плана содержания, позволяет в рамках кореферентного ряда **язык московских приказов – русский (российский) язык – общесоюзный язык – русский язык как государственный** «прогнать» в режиме нон-стоп, не утрачивая при этом должного уровня академизма, эволюционные ряды фрактально перемежающихся последовательностей историко-временных инверсий, семантических соотношений, дискурсивных дифференциаций, функционально-эквивалентных замещений и т.д. Таким образом, с одной стороны задаётся устойчивая динамика когнитивного восприятия в рамках бинарной оппозиции «прошлое vs. современность», а с другой – определяется возможность выхода на уровень объективации и традиционализма процесса обучения, осуществляемого в рамках учебной дисциплины «Русский язык и деловая коммуникация», и вместе с этим снимается актуальность студенческих вопрошаний по типу «да, но почему...?».

По мере подбора соответствующих историко-фактажных материалов и их перевода в мультимедийный формат номенклатура исторических видеоэкскурсов постепенно обретает конкретный ориентированный характер, акцентируясь на содержательной специфике учебных тем и практических занятий. Так, в рамках историко-познавательного сопровождения занятий по теме «Автобиография» вводится видеоэкскурс «„Бывшие люди“: специфика автобиографий постреволюционного периода», который является логическим продолжением эпизода №3 «Пролетарский язык и деловые документы» и акцентирован на характерных чертах автобиографических анкет 20-х – 40-х гг. прошлого века. Историко-сопоставительная вариация типа «прошлое vs. настоящее», как правило, способствуют динамизации учебного процесса, выводя студенческую аудиторию на тематизированный полилог, во время которого происходит неформальная актуализация «Я-позиций» и автокоррекция «Я-высказываний» студентов. В нашем случае целенаправленно формируется ситуация сопричастности и со-проживания биографий тех людей, «жизненный путь которых оказался сопряжённым с глубокими социальными разломами и катаклизмами, когда линия человеческой жизни жёстко и неоднократно дробилась по прецеденту «до» и «после», а привычные мотивационные ориентиры и общезначимые социальные стандарты подвергались кардинальной трансформации и переосмыслению» [3, С. 164]. Таким образом, закладываются основания для оформления перспективно значимого отношенческого тренда, то есть отношения к автобиографии не только как к формальному акту и документному тексту, функционально нацеленному на преднамеренную официализацию частной жизни, но и как к специфическому, а в то же время, универсальному инструменту, позволяющему обнажить и «нerv истории», и проблематику современности, явленную на уровне индивидуального опосредования личностных восприятий ситуации «здесь и сейчас». Иными словами, вставка между прошлым и настоящим персональных историй, типичных для 20-40-х гг. прошлого века, задаёт возможность наглядной ценностно-контекстуальной проблематизации презентативных моментов, маркирующих индивидуальные жизненные траектории в рамках бинарных соотношений, таких как: «лояльность vs. полезность», «приверженность vs. компетентность», «конформизм vs. профессионализм» и т.д. Таким образом, задаются определённые историко-аксиологические параллели, акцентированные на специфику той смысловой нагрузки, которая характерна для современных intersubjectивных коммуникаций, в том числе и в деловой сфере.

Выводы. Учебной дисциплиной «Русский язык и деловая коммуникация», в рамках которой мы возвращаемся к изначальному значению русского языка в качестве государственно значимого коммуникативного медиума (русский язык как государственный), задаётся формат жёстко нормированной лексико-коммуникативной языковой ситуации. При этом любая дидактическая коммуникация, ориентированная на высокий уровень нормирования и прескриптивности, зачастую вызывает больше отрицательных эмоций, чем положительных откликов. Поэтому с целью предупреждения и дидактического нивелирования возможных негативно выделенных ситуаций осуществляется историко-сопоставительное сопровождение лекционного материала, что, с одной стороны, позволяет нам избежать монологичного изложения, а с другой – снижать, не выходя за тематические рамки лекций, степень познавательной усталости у студентов и, тем самым, поддерживать их когнитивный потенциал во время занятий на должном уровне. В то же время ценностно-контекстуальная представленность тематически подобранного историко-фактажного материала позволяет нам рассматривать его в динамике социокультурных, социально-экономических, социально-политических, историко-правовых и нормативно-лингвистических изменений, а соответственно, актуализируется широкий спектр межпредметных связей и повышается когнитивный потенциал самой учебной дисциплины. Таким образом, блок кратких историко-познавательных экскурсов, являясь полифункциональным элементом, позволяет решать обширное количество дидактических задач и тем самым удовлетворяет принципам дидактической целесообразности и методического прагматизма.

Литература:

1. Борисов, В.А. Грамотность шуян в XVII и XVIII столетии и сведения о находившихся в Шуге училищах / В.А. Борисов // Журнал Министерства народного просвещения. – Санкт-Петербург: тип. Императорской Академии наук, 1854. – Ч. 84. – С. 53-61
2. Данто, А. Аналитическая философия истории / А. Данто; Пер. с англ. А.Л. Никифорова, О.В. Гавришиной. – Москва: Изд-во «Идея-Пресс», 2002. – 292 с.
3. Карамышева, С.Н. In memoriam. Профессор К.А. Копержинский: «Отец сначала был учителем древних языков, потом стал священником» / С.Н. Карамышева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. – 2022. – Т. 22, вып. 2. – С. 164-171
4. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – Санкт-Петербург: Изд-во «Искусство-СПб», 2004. – 704 с.
5. Маркс, Н.А. Азбука-пропись времен царя Михаила Феодоровича / Н.А. Маркс. – Москва: Московский археологический ин-т, 1911. – 16 с.
6. Острикова, Т.А. Визуально-графическая подготовка учителя-словесника: учебно-методический комплекс по дисциплине: практикум / Т.А. Острикова. – Абакан: Изд-во ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2021. – 124 с.
7. Преображенский, В.А. Азбука, или прописи для чистописания в конце XVII в. Юрья Данилова сына Еремеева / В.А. Преображенский // Временник Московского общества истории и древностей российских. – Москва. – 1854. – Кн. 20. – С. 30-32
8. Репина, Л.П. Историческая наука на рубеже XX – XXI вв.: социальные теории и историографическая практика / Л.П. Репина. – Москва: Изд-во «Кругъ», 2011. – 560 с.
9. Соборное уложение (1649) // Полное собрание законов Российской империи. – Санкт-Петербург, 1830. – Т. 1. – С. 1-161.
10. Mounier, E. Le personalisme / E. Mounier. – Paris: Presses Universitaires de France, 1985. – 14^e edition. – 146 p.

УДК 37.017.92

кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат искусствоведения, старший преподаватель Кислова Оксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Жаворонкова Алёна Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОВОГО ОПЫТА ВОСПРИЯТИЯ ФОЛЬКЛОРА

Аннотация. Авторы статьи обращаются к системе ценностей современной молодежи, к проблеме восприятия традиционной русской культуры, народного творчества современными школьниками. Авторы констатируют, что трудность приобщения молодой аудитории к народному творчеству сегодня заключается в том, что сознание юных сформировано городским пространством, культурной средой мегаполиса, новыми технологиями, занимающими в жизни ведущее место, иными звуковыми впечатлениями, далекими от народной среды. Для преодоления этой зависимости и погружения в мир ценностей, которые несет в себе фольклорная традиция, с ее этическими и эстетическими устоями, необходимо обратиться к опыту известных педагогов-фольклористов. Авторы обращают внимание на важность включения народного творчества в образование детей, с целью формирования их национальной идентичности, гражданской позиции и мировоззрения, в этой связи трансляция молодому поколению традиций и обычаев своего народа может рассматриваться в кругу первостепенных задач отечественной педагогики, в ее аксиологическом аспекте. В статье рассматриваются возможные пути, методы и формы занятий, способствующих приобщению к народной культуре и формированию слухового опыта по восприятию музыкального фольклора. Делается акцент на ранних этапах развития ребенка, на младшем школьном возрасте, наиболее продуктивном для творческой работы в указанном направлении. В качестве методов работы со школьниками авторы рекомендуют исходить из современных, интерактивных принципов. Интересной и доступной для детей формой, по мнению исследователей, может выступить музыкально-просветительский проект. В статье рассматриваются подготовительные этапы работы над фольклорным проектом на уроках музыки в младших классах общеобразовательной школы. В числе вариантов занятий приводятся всевозможные интерактивные формы – такие, как фольклорный концерт, народная музыкальная сказка, путешествие, спектакль, творческая встреча с исполнителем народных песен или инструменталистом, экскурсия на выставку национального костюма. Среди собственно музыкальных методов и приёмов на музыкальных занятиях рекомендуется обратить внимание на метод сольфеджирования, сольмизации, музыкальной лесенки. Неотъемлемая часть музыкальных занятий с использованием фольклорного материала – это слушание традиционной музыки и сравнение исполнительских интерпретаций, позволяющее отличить качественное исполнение от менее качественного. Как пример музыкально-просветительского проекта в статье представлен проект «Обряды и традиции русского народа», предназначенный для учеников младших классов общеобразовательной школы. В нем использован многообразный народно-певческий материал, а также скороговорки, загадки, танцы и игры, вовлекающие публику в общее действие, позволяющее стереть границы между сценическим пространством и зрительным залом. Опыт проведения подобных проектов показывает, что их положительное воздействие на аудиторию связано с активными действиями всех участников. Авторы надеются, что практика развития и внедрения подобных проектов имеет большое будущее и станет неотъемлемой частью современной этнопедагогики.

Ключевые слова: музыкальное просветительство, фольклор, детство, слуховой опыт, восприятие, народное творчество, культура.

Annotation. The authors of the article address the value system of modern youth, the problem of perception of traditional Russian culture and folk art by modern schoolchildren. The authors state that the difficulty of introducing young audiences to folk art today lies in the fact that the consciousness of young people is formed by urban space, the cultural environment of the metropolis, new technologies that occupy a leading place in life, and other sound impressions that are far from the folk environment. To overcome this dependence and immerse yourself in the world of values that the folklore tradition carries, with its ethical and aesthetic foundations, it is necessary to turn to the experience of famous folklorist teachers. The authors draw attention to the importance of including folk art in the education of children, in order to form their national identity, civic position and worldview; in this regard, the transmission of the traditions and customs of their people to the younger generation can be considered among the primary tasks of domestic pedagogy, in its axiological aspect. The article discusses possible ways, methods and forms of activities that promote familiarization with folk culture and the formation of auditory experience in the perception of musical folklore. The emphasis is placed on the early stages of child development, on primary school age, the most productive for creative work in this direction. The authors recommend proceeding from modern, interactive principles as methods of working with schoolchildren. According to researchers, a musical and educational project can be an interesting and accessible form for children. The article discusses the preparatory stages of work on a folklore project during music lessons in the lower grades of a secondary school. Options for activities include all sorts of interactive forms – such as a folk concert, a folk musical fairy tale, a trip, a performance, a creative meeting with a folk singer or instrumentalist, an excursion to an exhibition of national costume. Among the actual musical methods and techniques in music classes, it is recommended to pay attention to the method of solfege, solmization, and musical ladder. An integral part of musical lessons using folklore material is listening to traditional music and comparing the performer's interpretations, which makes it possible to distinguish high-quality performances from lesser ones. As an example of a musical and educational project, the article presents the project “Rituals and Traditions of the Russian People,” intended for students in junior grades of secondary schools. It uses a variety of folk singing material, as well as tongue twisters, riddles, dances and games that involve the audience in the overall action, allowing the boundaries between the stage space and the auditorium to be erased. The experience of conducting such projects shows that their positive impact on the audience is associated with the active actions of all participants. The authors hope that the practice of developing and implementing such projects has a great future and will become an integral part of modern ethnopedagogy.

Key words: musical education, folklore, childhood, auditory experience, perception, folk art, culture.

Введение. XXI век – это век индустриальных пространств, хай-тека, мегаполисов и современных технологий, век стандартизации. Его ценностные ориентиры постепенно вытесняют значимость уникального народного творчества, связанного с созерцательным, природным началом, неспешным крестьянским укладом жизни, особым культурным

пространством русской глубинки – тихих небольших городов, русских деревень. Приходится признать, что наши исконные традиции уходят в прошлое. Задержать эту «ускользающую красоту» как непреходящую ценность – значит сохранить национальную идентичность, передать будущим поколениям богатый фонд русской культуры. Эта сложная задача стоит перед современной педагогикой. На аксиологические аспекты сегодняшнего образования указывают и авторы исследований: «Современные социально-политические преобразования в стране, акцентируя внимание на воспитании подрастающего поколения в духе сохранения и укрепления традиционных российских ценностей, детерминируют возрастающую роль педагога в формировании гражданской идентичности у молодежи в условиях масштабной технологически развивающейся экономики» [3].

Одна из проблем, которая стоит на пути педагога, призванного транслировать ценности музыкального фольклора молодому поколению, заключается в том, чтобы совместить архаический голос народной культуры с современными новациями. Без их влияния не возможно представить восприятие сегодняшней молодежи, приученной к существованию гаджетов, интернета, компьютерных технологий, подчас к тому, что сама жизнь подгоняется под стандарты виртуальной реальности [2]. Это – ценности подрастающего поколения, привыкшего к иным звуковым впечатлениям и ритмам. В этой связи заметим, что, во-первых, дабы преодолеть возможное «сопротивление материала», следует как можно раньше обратиться к формам приобщения к фольклору, в идеале это надо начинать с дошкольного возраста, с его «незамутненным» сознанием, ведь столь свойственная ему игра так располагает ко всевозможным песенкам, танцам, потешкам, скороговоркам – всему тому, что открывают богатейшие традиции детского фольклора. Чем раньше начинается подобная работа, соответствующая запросам и ожиданиям детской аудитории, тем раньше будет замечен благоприятный результат, формирующий потребность в народном творчестве и определенный слуховой опыт. Во-вторых, не стоит отвергать, а, наоборот, следует внимательно присмотреться к возможностям, которые предлагают новые технологии: используя их как средство, канал трансляции, педагог сможет сильнее увлечь привычную к ним аудиторию. В-третьих, желательно совместить первые два качества в форме, интересной и доступной для детей и вовлекающей в работу как можно более широкую аудиторию. В качестве таковой вполне может выступить музыкально-просветительский проект.

Обратим внимание на понятие «слуховой опыт», упомянутое выше. Под ним подразумевается выработка потребности в восприятии той или иной музыкальной традиции, умение слышать и воспринимать произведения разных стилей и эпох, в том числе народную музыку.

Целью статьи является разработка методики приобщения детей младшего школьного возраста к музыкальному фольклору средствами просветительского проекта, отвечающего задаче формирования слухового опыта и восприятия народного музыкального творчества.

Изложение основного материала статьи. Фольклор – это классика национального искусства, золотой фонд культуры. Задавшись вопросами употребления термина и указывая на то, что в дореволюционной науке он не был популярен, Н.В. Дранникова ссылается на высказывание В. Лесевича, определившего суть фольклора и описавшего его поле как «общую совокупность народного знания – все то, что знает народ по преданию...» [1, С. 40]. В произведениях фольклора генерированы все этические и эстетические ценности народа, отражены его исторические судьбы. Так, Т. Л. Татаринова пишет: «Можно сказать, что история народа формировала его эстетические потребности...» [5, С. 20]. Вот почему так важно прикосновение молодого поколения к народной музыкальной традиции.

Обращаясь к фольклору, педагогу важно выбрать методические приёмы подачи материала в интересной форме, чтобы они привлекали внимание детей, живущих в иную эпоху, во времена, когда фольклор возникает в представлениях ребёнка чем-то древним, быть может, устаревшим, вызывающим интерес только у старшего поколения. Фольклор создавался и сопровождал важные события человека и носил обрядовый смысл. Возможно, следует отталкиваться именно от этого, а в качестве отбора методов работы с детьми исходить из современных, интерактивных форм.

Следует обратить внимание на то, что в разнообразном спектре народных жанров особое место занимает детский фольклор. Каждый из его исследователей предлагал свою типологию. Например, этнограф-собирающий П.В. Шейн поделит детский фольклор на два больших раздела: песни для самых маленьких, исполняемые взрослыми и песни самих детей, а исследователь детского фольклора М.Н. Мельников в книге «Русский детский фольклор» сформировал свою классификацию. В ней «по назначению и характеру бытования» выделены четыре основные группы детского фольклора [4, С. 12], а по общности поэтики, музыкального строя и бытовой функции внутри каждой группы – самостоятельные жанры: поэзия пестования (материнская поэзия), колыбельные песни, прибаутки, потешки, пестушки, докучные сказки; игровой фольклор без поэтического текста, с игровыми припевами, приговорами, игры-импровизации, жеребьевые сговоры и считалки; потешный фольклор – молчанки, словесные игры, голосянки, подделки, сечки, скороговорки, небылицы-перевертыши, загадки; детский бытовой фольклор – детские народные песни. Все это богатство и разнообразие народного материала может стать хорошим подспорьем и фундаментом для просветительского музыкального проекта, адресованного младшим школьникам. Важным подготовительным этапом к созданию и восприятию музыкально-просветительского проекта являются подготовительные занятия с детьми. Для младших школьников, которые, как указывалось, являются наиболее результативной и благодарной в плане восприятия аудиторией, это – уроки музыки. На занятиях могут использоваться:

- традиционные методы (беседа, рассказ, чтение);
- методы проблемно-творческого характера;
- интерактивные, театрализованные методы, предполагающие тесную коммуникацию «зала», аудитории и исполнителей, ведущих.

Ряд ценных рекомендаций по организации занятий, направленных на изучение народно-музыкального творчества, содержит труд З.М. Явигильдиной., которая утверждает, что изучение фольклора на музыкальных занятиях может происходить в разнообразных формах. Наиболее актуальные и востребованные – это пение, слушание, хореография или пластическое интонирование, игра на народных инструментах. Приобщение к фольклору предполагает и такие варианты уроков, как фольклорный концерт, народная музыкальная сказка, путешествие, спектакль, творческая встреча с исполнителем народных песен или исполнителем-инструменталистом, экскурсия на выставку национального костюма [6, С. 6-19].

Среди большого количества учебных программ, ориентированных на изучение народного искусства, выделяются несколько значимых с точки зрения выбора методики занятий. Такие авторы, как Ю.Б. Алиев, Д.Б. Кабалевский, Л.Л. Куприянова и др. советуют педагогам-музыкантам применять не только традиционные методы (словесные, наглядные, практические), но методы проблемных ситуаций, стимулирующие творческие, эвристические потенции детей. Кроме того, в педагогической практике, касающейся освоения фольклора и приобретения слухового опыта его восприятия, все больше применяется игровой метод, который очень хорош при подготовке к музыкальным фестивалям, концертам, иным музыкальным проектам на основе народного творчества. Участие в них создаёт дополнительный импульс в процессе

приобщения юных к народному творчеству, обогащая их и новым знаниями, навыками, и опытом сценического выступления.

Перед педагогом, который открывает мир фольклорного искусства детям, встаёт ответственная задача. Кроме профессиональной педагогической подготовки ему необходимо иметь широкий кругозор: представление об истории своей страны, об этнических обычаях и традициях, национальных костюмах, элементах народной хореографии, о декоративно-прикладном искусстве, ведь в процессе разучивания народного произведения детям будет интересно познакомиться с историей создания, с местом бытования песни и т.д. Не стоит забывать и о местном народном творчестве, прививать интерес к нему, чтобы местная культура сохранялась, не уходила в прошлое.

Важным условием подготовительных занятий является выбор или разработка собственно музыкальных форм, методов и приёмов. При разучивании произведения полезен метод сольфеджирования, сольмизации, музыкальной лесенки. Неотъемлемая часть музыкальных занятий с использованием фольклорного материала – это слушание традиционной музыки и сравнение исполнительских интерпретаций, позволяющее отличить качественное исполнение от менее качественного.

Фольклорный материал многообразен и, чтобы выбор произведений, предназначенных для исполнения, не вызывал серьезных затруднений, его нужно систематизировать и опираться на возрастные возможности детей. При разработке просветительского проекта, мы опирались как раз на данный критерий.

В качестве примера представим проект «Обряды и традиции русского народа», предназначенный для учеников младших классов общеобразовательной школы. Целями проекта являются:

- приобщение подрастающего поколения к богатствам традиционной русской культуры;
- развитие культурного кругозора детей средствами народного музыкального искусства;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей ребят посредством собственной художественной деятельности.

В ходе достижения этих целей решаются следующие задачи:

образовательные:

- применение полученных школьниками знаний и умений в практической деятельности;
- формирование слухового опыта восприятия народного музыкального творчества, с фиксацией его уникальности;
- развитие индивидуальных творческих способностей детей – таких, как музыкальность, внимание, память, творческое воображение.

Организаторы проекта также ставили и воспитательные задачи:

- формирование потребности познания традиционной русской культуры и чувства причастности к ней;
- формирование духовной, этической и эстетической культуры школьников.

Планируемые результаты заключались в том, что: обучающиеся будут иметь возможность получить знания о значимых страницах культурного достояния страны, о традициях, обычаях и творческом наследии родины; дети младшего школьного возраста получат личный опыт участия в праздниках, проектах, в творческой и сценической деятельности. Участниками проекта стали ученики 3-4 класса, а также музыкальные ансамбли «Галинка» и «Славица», участники танцевального коллектива «Конфетти». В качестве гостей были приглашены родители, учителя, руководство школы.

Подготовка проекта предполагала следующие этапы: разучивание со школьниками песен, закличек, игр, загадок и поговорок; оформление зала в стиле русской избы, интерьера с элементами росписи, подготовка народных костюмов, русских народных инструментов. Осуществление проекта также предполагало использование новейшей компьютерной техники, музыкального центра, соответствующего звукового оборудования.

Особая роль в проекте отводилась ведущему, который и открывал все действо словами: «Добрый день, гости дорогие! Гости званные, да желанные!»

Давно мы вас ждали – поджидали. У нас для каждого найдётся и местечко, и словечко, и забавушек разных мы припасли на каждый вкус». Ведущий объяснял гостям особенности бытования народного искусства, задавая вопросы, например: «Почему фольклор называют устным народным творчеством?» Таким образом, в игровой форме аудитории преподносились непростые, но неотъемлемые от фольклора качества: бесписьменность, бифункциональность, полиэлементность, синкретизм, вариантность. Важно было следить и за регламентом, и за ходом проекта. Сценарий состоял из динамично сменяющихся друг друга форм: исполнения народных песен, танцев (например, кадрили), состязания скороговорщиков, отгадывания загадок, народных обрядов, например, заклички Весны. Кульминацией праздника стали русские народные игры («Прилетели птицы», русские хороводы «Гори, гори ясно», «Шатёр»), позволяющие вовлечь в орбиту традиционного действа всех – как исполнителей на сцене, так и зрителей в зале.

Выводы. Опыт проведения подобных проектов показывает, что их положительное воздействие на детскую, да и взрослую аудиторию, заложенный в них просветительский воспитательный потенциал напрямую связан с активными действиями всех участников. По сути, в подобных проектах нет четкого разделения на артистов и зрителей, что приближает их к живому народному искусству, заряжает творческими импульсами, а само искусство, наши исконные традиции, благодаря этому, становятся понятнее и ближе современной публике. Думается, что практика развития и внедрения подобных проектов имеет большое будущее и станет неотъемлемой частью современной этнопедагогике.

Литература:

1. Дранникова, Н.В. «Фольклор»: к вопросу об истории употребления термина и его значения в русской науке / Н.В. Дранникова // Труды КарНЦ РАН. – 2015. – № 8. – С. 39-45
2. Иванова, И.Ю. Анализ проблемы информационной безопасности детей дошкольного возраста в семье / И.Ю. Иванова, И.Н. Евтушенко, Е.Б. Быстрый [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 4. – С. 9.
3. Крупченко, А.К. Ценностные ориентации как основа становления аксиологического профиля гражданской идентичности педагога / А.К. Крупченко, Х.-А.С. Халадов, Т.Ю. Медведева [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 3. – С. 1. – DOI: 10.26795/2307-2023-11-3-1
4. Мельников, М.Н. Русский детский фольклор / М.Н. Мельников. – М.: Просвещение, 1987. – 239 с.
5. Татаринова, Т.Л. Повествовательные жанры русского музыкального фольклора: автореферат дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Татаринова Татьяна Леонидовна. – Н. Новгород, 2006. – 22 с.
6. Явгильдина, З.М. Использование фольклора в музыкальном образовании: Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов / З.М. Явгильдина. – Казань: КГПУ, 2004. – 120 с.

УДК 373.24

кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Ковкина Инна Вульфовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Садова Анна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРФА И РАДЫНОВОЙ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Авторы статьи обратились к современным проблемам дошкольного музыкального образования. Объектом внимания стали две востребованные в дошкольной музыкальной педагогике концепции – Карла Орфа и О. П. Радыновой. Не ставя своей целью подробное и детальное сравнение этих двух подходов, авторы апеллировали к их актуальности для сегодняшнего дня. В статье обращается внимание на то, что современное общество, развиваясь динамично, требует от педагога умения «учить учиться», осваивать что-то новое самому и привлекать к открытию новых воспитанников. Именно в поле творческого, эвристического отношения к процессам детского музицирования обнаруживается сходство методики Радыновой и Орф-педагогике. Предназначение этих двух концепций заключается в том, чтобы заинтересовать ребёнка в живом, непосредственном и легком общении с искусством. «Шульверк» Орфа создан на основе игры, ведь в силу своего возраста дети в игре чувствуют себя наиболее свободно, их задатки и таланты при этом могут полнее раскрыться. Именно через совместную «игру в музыку» дети лучше узнают друг друга, общаются, спланируются и поддерживают своих товарищей. Актуальность Орф-педагогике, по определению ее последователей в нашей стране, заключается в нескольких моментах. В их числе – активное, а не пассивное обучение, формирование живого восприятия музыки через атмосферу сотворчества и привлечение детей в ряды любителей музыки. Программа О. П. Радыновой «Музыкальные шедевры» актуальна на сегодняшний день по той причине, что её освоение построено на музыкально-двигательной и художественной деятельности. В основу подхода Радыновой положен синтез различных творческих действий и элементов, построенных по принципу взаимодополнения. Новизна метода Радыновой заключается не только в тщательном отборе произведений музыкального искусства, художественного слова, живописи, но именно в комплексе творческих приемов, направленных на формирование основ музыкальной культуры детей. В итоге авторы приходят к выводам: комбинируя в своем занятии подходы, заимствованные как из Орф-педагогике, так и из программы О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры», педагог способствует решению сразу нескольких важных задач дошкольного музыкального образования. Это – определение перспектив в развитии творческих способностей детей, формирование их эстетической культуры, а также определение новых путей в методике детского дошкольного музыкального воспитания.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, музыкальное творчество, Орф-педагогика, элементарное музицирование, синтез, комбинирование.

Annotation. The authors of the article turned to modern problems of preschool music education. The object of attention was two concepts that are in demand in preschool music pedagogy - Carl Orff and O. P. Radynova. Without aiming at a detailed and detailed comparison of these two approaches, the authors appealed to their relevance for today. The article draws attention to the fact that modern society, developing dynamically, requires the teacher to be able to «teach to learn», to master something new himself and to involve students in the discovery of new things. It is in the field of a creative, heuristic attitude towards the processes of children's music-making that the similarities between Radynova's methods and Orff pedagogy are revealed. The purpose of these two concepts is to interest the child in a lively, direct and easy communication with art. Orff's «Schulwerk» was created on the basis of play, because due to their age, children feel most free in play, and their inclinations and talents can be more fully revealed. It is through the joint «play of music» that children get to know each other better, communicate, unite and support their comrades. The relevance of Orff pedagogy, as defined by its followers in our country, lies in several points. These include active rather than passive learning, the formation of a lively perception of music through an atmosphere of co-creation and the involvement of children in the ranks of music lovers. O.P. Radynova's program «Musical Masterpieces» is relevant today for the reason that its development is based on musical, motor and artistic activity. Radynova's approach is based on a synthesis of various creative actions and elements, built on the principle of complementarity. The novelty of Radynova's method lies not only in the careful selection of works of musical art, artistic expression, and painting, but precisely in the complex of creative techniques aimed at forming the foundations of children's musical culture. As a result, the authors come to the conclusion: by combining in their lessons approaches borrowed both from Orff pedagogy and from O. P. Radynova's «Musical Masterpieces» program, the teacher helps to solve several important problems of preschool music education at once. This is the determination of prospects in the development of children's creative abilities, the formation of their aesthetic culture, as well as the identification of new ways in the methodology of children's preschool musical education.

Key words: preschool education, musical creativity, Orff pedagogy, elementary music-making, synthesis, combination.

Введение. Современное общество развивается стремительно и динамично. Результаты и следы этого развития отражаются в разных социальных слоях по-своему, но особое внимание обращает на себя подрастающее поколение – наши дети. Именно им придется в будущем решать важные задачи, касающиеся жизни страны, поэтому так важно научить их учиться, на что обращают внимание сегодня разные исследователи-гуманитарии [5], привить такое качество, как любознательность, умение мобильно реагировать на изменяющиеся условия жизни, быстро находить решения в нестандартных ситуациях, выстраивать систему жизненных ценностей, где одно из главных мест принадлежало бы красоте. Чрезвычайно важно привить именно эстетическое, творческое отношение к миру: «Учеными подчеркивается, что при осуществлении художественно-эстетического развития детей, в том числе дошкольного возраста, поддерживается их интерес, развиваются способности образного восприятия мира, формируются, систематизируются и обогащаются знания в сфере искусства...» [3].

Сегодня и педагоги, и родители заинтересованы во всестороннем развитии ребёнка и незаменимую роль в этом играет музыкальное воспитание, действие которого многогранно. При соприкосновении с музыкой развиваются интеллект, эмоции, вкусы, память, чувство ритма, сосредоточенность ребёнка. В музыкальном творчестве происходит сплочение детей. Таким образом, музыкальные занятия – это не только старт в направлении развития, но и обретение важных качеств, без

которых не возможна социализация, формирование интеллекта и – в конечном счете – выбор собственного жизненного пути.

Каждый педагог заинтересован в том, чтобы его урок был разнообразен, успешен, креативен, чтобы он вызывал отклик и положительные эмоции детской аудитории, поэтому он ищет и выбирает различные пути, программы и методики, которые помогут ему с учениками достичь взаимопонимания и успехов в обучении. Сегодня множество методик направлены на раннее эстетическое развитие детей, методическая мысль в этой области не стоит на месте, постоянно совершенствуясь. Целый комплекс новейших программ рассчитан на дошкольный детский возраст – время особенно благоприятное с точки зрения выявления склонностей к занятию творчеством и развитию детских способностей. Помимо новых программ, педагогами и воспитателями дошкольных учреждений охотно используются и уже апробированные, хорошо зарекомендовавшие себя в практике общения с детьми и дошкольного образования, довольно часто педагоги комбинируют разные подходы. Мы считаем, что для развития музыкальных способностей дошкольников отлично подойдут методики К. Орфа и О.П. Радыновой, пользующиеся признанием в педагогическом сообществе как особо эффективные для дошкольного музыкального воспитания.

Эти программы не просто ориентированы на младшую детскую аудиторию, их предназначение – в том, чтобы заинтересовать ребёнка в живом, непосредственном и легком общении с искусством, музыкой, тем самым помочь раскрыть уникальность его личности и через проявленный интерес привить любовь к музыке со всем ее многообразием, да и вообще к творчеству. Общеизвестно, что приобщать детей к элементарному музицированию, прививать музыкальный вкус, представление о прекрасном лучше всего с раннего детства. Однако, то, что на словах кажется понятным и очевидным, на деле не всегда легко осуществляется. Детский возраст – это возраст непосед, когда трудно удержать внимание ребенка в течение продолжительного времени и не так-то просто его чем-либо заинтересовать. Не испытывая искреннего интереса, он не будет продуктивно заниматься, а, если переживет неудачу или отрицательные эмоции, может вообще забросить музыкальное творчество. Поэтому-то педагогу, работающему с дошкольниками, так важно выбрать именно тот подход, который увенчается положительными результатами, будет подтвержден горящими от любопытства глазами, искренним желанием двигаться вперед, развиваться. Подчас начинающий преподаватель приходит к выводу, что какого-то одного подхода или методики не достаточно, необходим синтез методов, комплекс, составленный из элементов разных программ. Это зачастую обусловлено тем, что он работает в определенных условиях, учитывает специфику той аудитории, с которой ему приходится иметь дело. В данной статье мы будем опираться на опыт, который принесли две уже хорошо апробированные в практике отечественных педагогов программы – О.П. Радыновой и Карла Орфа. Среди поклонников Орф-педагогике в нашей стране немало опытных преподавателей, в их числе – Т. Тютюнникова, Г. Геллер, Е. Вдовина и др. Немало положительных отзывов получила и программа О. П. Радыновой. Попытаемся обосновать наш выбор.

Чтобы дети умели слушать, воспринимать музыку, рассказывать о ней, описывая в своих представлениях, мы используем программу «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой. По данной программе с помощью сказок происходит знакомство с произведениями, у ребёнка возникают образы и ассоциации с тем или иным произведением, следовательно, оно лучше запоминается. Чем еще интересна эта программа – так это возможностью накопления слухового, интонационного опыта, что очень важно для начинающего музыканта.

Орф-педагогика и ее восприятие в нашей стране имеют давнюю историю. По этому поводу написано внушительное количество исследований. Актуальность Орф-подхода подчеркивается и в новейших педагогических трудах. В их числе – статья Л.О. Азизовой и А.М. Виноградовой «Использование методик орф-подхода в развитии творческих способностей дошкольников» [1]. Авторы указывают на несколько моментов, подтверждающих эффективность Орф-педагогике в музыкальном воспитании дошкольников, а именно: 1. подобный подход предполагает активное, а не пассивное обучение (через элементарное музицирование, игру на музыкальных инструментах); 2. формирует живое восприятие музыки через атмосферу «сотрудничества, сотрудничества, сопричастности, сотворчества» [1, С. 9]; 3. способствует привлечению детей в ряды любителей музыки [1, С. 10].

Цель статьи: прояснить значение и актуальность методики К. Орфа и О.П. Радыновой в контексте современного дошкольного музыкального образования.

Изложение основного материала статьи. Карл Орф (1895-1982) – немецкий композитор, создатель жанра сценической кантаты, крупный педагог. Сегодня многие обращаются к его концепции элементарного музицирования. Затрагивая ее в работе, мы апеллируем и к трудам отечественных музыкантов, которые опирались и опираются в своей деятельности на традиции Орф-педагогике. Один из них – книга Л.А. Баренбойма «Система детского музыкального воспитания К. Орфа», где автор пишет: «символично, что мысли Орфа о детях и музыке, проникнутые высоким гуманизмом..., развиваются в учреждении, которое носит имя Моцарта, – в Моцартеуме (зальцбургской Академии музыки и изобразительных искусств), куда входит Институт Орфа» [2, С. 7].

Система Орфа тесно связана с проблемами ритмического воспитания. Орф использовал в ней метод «ритмической гимнастики», разработанный Э. Жак-Далькрозом, а также принципы Р. фон Лабана и М. Вигмана. Все это привело Орфа к созданию собственного инструментария и созданию собрания пьес «Шульверк», в которых отражена его концепция детского музицирования. Отметим, что оно включает не только собственно инструментальные сочинения, но и хоры, и театральные сценки.

Среди отечественных педагогов опыт Орфа активно распространяет Т.Э. Тютюнникова. Она внедрила принципы Орф-педагогике в собственные занятия и стала пропагандистом Орф-педагогике, записав большое количество видеолекций и занятий с детьми, которые, благодаря Интернет-ресурсам, доступны для использования как молодыми, так и опытными преподавателями.

«Шульверк» называют дидактической концепцией, которая декларирует творческий подход к музыке. «Шульверк» создан на основе игры, ведь в силу своего возраста дети в игре чувствуют себя свободно, соответственно, могут раскрыться, показать все свои лучшие стороны, полнее развить свои творческие способности. Именно через совместную «игру в музыку» дети лучше узнают друг друга, общаются, спланиваются и поддерживают своих товарищей.

К. Орф считал, что у детей должно быть всестороннее развитие, поэтому утверждал, что нужно воспитывать ребёнка не только на классической музыке, но также использовать для прослушивания, учить воспринимать музыку разных национальностей и поколений. Но главное, в чём был убеждён К. Орф, – это то, что дети в процессе музицирования должны создавать свою собственную музыку.

Заслугой Орфа стало и создание специального комплекта инструментов, так называемого «орфовского набора», доступного для использования даже маленькими детьми, с не слишком развитой моторикой. Орфовские инструменты хороши тем, что реагируют на малейшее прикосновение.

Сторонники Орф-подхода, таким образом, отмечают его растормаживающий эффект, обусловленный технической легкостью игры, побуждающей детей к простейшей импровизации.

Анализируя концепцию К. Орфа, мы приходим к выводу, что занятия по этой методике стимулируют к творческому развитию не только ребёнка, но и педагога, который может проявить свою инициативу, фантазию, воображение.

Любопытно, что методика Орфа прекрасно сочетается с традициями русской культуры. Обращаясь к истокам русской народной культуры, мы узнаём, что на Руси праздники не обходились без весёлых персонажей (Петрушки, скоморохов), которые в своих представлениях не выступали без музыкальных инструментов: рожков, свирелей, бубнов, погремушек, трещоток. Взрослым и, конечно, детям нравилось несложное музицирование, которым их развлекали весёлые персонажи и они подражали этим звукам на дудочках, свистульках, создавая при этом что-то своё, что, конечно, играло немаловажную роль в развитии их творческих способностей.

Еще одна известная сторонница концепции Орфа, Г. Геллер обращает внимание на то, что инструменты привлекают ребенка яркостью и красочностью звучания и подчеркивает важность элементарного музицирования для развития детской речи.

Педагоги отмечают: важной частью концепции Орфа являются упражнения «Звучащие жесты» или «Телесные инструменты». «Звучащие жесты» - это игра звуками своего тела, игра на его поверхности, вобравшая в себя хлопки, удары по коленям, притопы ногами, щелчки. Всё это помогает ощутить ритм телесно. Ритм и телесное его проигрывание – это путь, который ведёт к успеху, то есть телесное освещение ритма в итоге становится внутренним ощущением ребёнка, потом только останется перенести эти телесные ощущения, этот пульс на элементарные музыкальные инструменты.

Что касается методики О.П. Радыновой, то и здесь есть свои отличительные черты и опорные моменты, один из которых связан с выявлением индивидуальности каждого ребенка. Работа педагога-музыканта в детском саду направлена на формирование музыкального вкуса ребёнка, на развитие его уникальности. Программа О. П. Радыновой «Музыкальные шедевры» актуальна на сегодняшний день по той причине, что в результате её освоения происходит развитие творчества в музыкальной, музыкально-двигательной и художественной деятельности. О.П. Радынова акцентирует внимание на том, что для формирования и развития музыкальных способностей детей важны и пение в хоре, и занятия ритмом, и слушание музыки, и игра на элементарных музыкальных инструментах. Лишь когда работа идёт в комплексе можно рассчитывать на успех. В результате подобного подхода полученные знания, умения и навыки формируют эстетическую культуру ребенка. Радынова отталкивается от принципа взаимодополнения. Так, сначала дети слушают произведение так, как оно написано (для одного инструмента), а потом преподаватель предлагает оркестровку этого произведения, затем дети могут потанцевать под уже знакомую музыку и т.д. Разные творческие действия (слушание, исполнение, танец) происходят на примере одного и того же музыкального текста, что позволяет ребенку понять и почувствовать его более глубоко. Это оставляет заметный след в духовно-нравственном и эстетическом развитии ребёнка. Программа Радыновой включает в себя также элементы актуальных для детской педагогики музыкально-дидактических игр, а, кроме того, в ней приветствуется принцип визуализации (карточки и иные наглядные пособия), что облегчает процесс детского музыкального творчества. Таким образом, автор полностью учитывает психологию детского восприятия, что является безусловным плюсом ее подхода.

Программа Радыновой актуальна еще и тем, что дает возможность через высокое искусство развивать в детях все лучшее, что заложено в них от природы. Основы музыкальной культуры проявляются через развитие эмоций, интереса, музыкального мышления, вкуса. Новизна и свежесть предложенного автором метода заключается не только в тщательном отборе произведений музыкального искусства, художественного слова, живописи, но именно в комплексе творческих приемов, направленных на формирование основ музыкальной культуры детей.

Выводы. Итак, комбинируя в своем занятии подходы, заимствованные как из Орф-педагогики, так и из программы О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры», педагог способствует решению сразу нескольких важных задач дошкольного музыкального образования. Это – определение перспектив в развитии творческих способностей детей, формирование их эстетической культуры, а также и определение новых подходов, путей в методике детского дошкольного музыкального воспитания, что отвечает задачам современной педагогики, ведь сейчас «важно, чтобы учитель был не просто заинтересован в передаче знаний, но и проявлял энтузиазм..., и инновационные методы» [4].

Литература:

1. Азизова, Л.О. Использование методик орф-подхода в развитии творческих способностей дошкольников / Л.О. Азизова, А.М. Виноградова // Педагогическое мастерство: материалы XXXV Междунар. науч. конф. (г. Казань, 2022 г.). – Казань: Молодой ученый, 2022. – С. 8-11
2. Баренбойм, Л.А. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Л.А. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1970. – 171 с.
3. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета, 2021. – Т. 9, № 3. – С. 5.
4. Ледовская, Т.В. Представления о ценностях и смыслах профессии «учитель» на разных уровнях педагогического образования / Т.В. Ледовская // Вестник Мининского университета, 2022. – Т. 10, № 1. – С. 7.
5. Уколова, Л.И. Особенности адаптации методики Карла Орфа для современной российской школы / Л.И. Уколова, Л.Л. Долгопольский // МНКО. – 2017. – № 2 (63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii=metodiki-karla-orfa-dlya-sovremennoy-rossiyskoy-shkoly> (дата обращения: 10.12.2023)

УДК 37.017.92

кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат искусствоведения, старший преподаватель Кислова Оксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Жаворонкова Алёна Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОВОГО ОПЫТА ВОСПРИЯТИЯ ФОЛЬКЛОРА

Аннотация. Авторы статьи обращаются к системе ценностей современной молодежи, к проблеме восприятия традиционной русской культуры, народного творчества современными школьниками. Авторы констатируют, что трудность приобщения молодой аудитории к народному творчеству сегодня заключается в том, что сознание юных сформировано городским пространством, культурной средой мегаполиса, новыми технологиями, занимающими в жизни ведущее место, иными звуковыми впечатлениями, далекими от народной среды. Для преодоления этой зависимости и погружения в мир ценностей, которые несет в себе фольклорная традиция, с ее этическими и эстетическими устоями, необходимо обратиться к опыту известных педагогов-фольклористов. Авторы обращают внимание на важность включения народного творчества в образование детей, с целью формирования их национальной идентичности, гражданской позиции и мировоззрения, в этой связи трансляция молодому поколению традиций и обычаев своего народа может рассматриваться в кругу первостепенных задач отечественной педагогики, в ее аксиологическом аспекте. В статье рассматриваются возможные пути, методы и формы занятий, способствующих приобщению к народной культуре и формированию слухового опыта по восприятию музыкального фольклора. Делается акцент на ранних этапах развития ребенка, на младшем школьном возрасте, наиболее продуктивном для творческой работы в указанном направлении. В качестве методов работы со школьниками авторы рекомендуют исходить из современных, интерактивных принципов. Интересной и доступной для детей формой, по мнению исследователей, может выступить музыкально-просветительский проект. В статье рассматриваются подготовительные этапы работы над фольклорным проектом на уроках музыки в младших классах общеобразовательной школы. В числе вариантов занятий приводятся всевозможные интерактивные формы – такие, как фольклорный концерт, народная музыкальная сказка, путешествие, спектакль, творческая встреча с исполнителем народных песен или инструменталистом, экскурсия на выставку национального костюма. Среди собственно музыкальных методов и приёмов на музыкальных занятиях рекомендуется обратить внимание на метод сольфеджирования, сольмизации, музыкальной лесенки. Неотъемлемая часть музыкальных занятий с использованием фольклорного материала – это слушание традиционной музыки и сравнение исполнительских интерпретаций, позволяющее отличить качественное исполнение от менее качественного. Как пример музыкально-просветительского проекта в статье представлен проект «Обряды и традиции русского народа», предназначенный для учеников младших классов общеобразовательной школы. В нем использован многообразный народно-певческий материал, а также скороговорки, загадки, танцы и игры, вовлекающие публику в общее действие, позволяющее стереть границы между сценическим пространством и зрительным залом. Опыт проведения подобных проектов показывает, что их положительное воздействие на аудиторию связано с активными действиями всех участников. Авторы надеются, что практика развития и внедрения подобных проектов имеет большое будущее и станет неотъемлемой частью современной этнопедагогики.

Ключевые слова: музыкальное просветительство, фольклор, детство, слуховой опыт, восприятие, народное творчество, культура.

Annotation. The authors of the article address the value system of modern youth, the problem of perception of traditional Russian culture and folk art by modern schoolchildren. The authors state that the difficulty of introducing young audiences to folk art today lies in the fact that the consciousness of young people is formed by urban space, the cultural environment of the metropolis, new technologies that occupy a leading place in life, and other sound impressions that are far from the folk environment. To overcome this dependence and immerse yourself in the world of values that the folklore tradition carries, with its ethical and aesthetic foundations, it is necessary to turn to the experience of famous folklorist teachers. The authors draw attention to the importance of including folk art in the education of children, in order to form their national identity, civic position and worldview; in this regard, the transmission of the traditions and customs of their people to the younger generation can be considered among the primary tasks of domestic pedagogy, in its axiological aspect. The article discusses possible ways, methods and forms of activities that promote familiarization with folk culture and the formation of auditory experience in the perception of musical folklore. The emphasis is placed on the early stages of child development, on primary school age, the most productive for creative work in this direction. The authors recommend proceeding from modern, interactive principles as methods of working with schoolchildren. According to researchers, a musical and educational project can be an interesting and accessible form for children. The article discusses the preparatory stages of work on a folklore project during music lessons in the lower grades of a secondary school. Options for activities include all sorts of interactive forms – such as a folk concert, a folk musical fairy tale, a trip, a performance, a creative meeting with a folk singer or instrumentalist, an excursion to an exhibition of national costume. Among the actual musical methods and techniques in music classes, it is recommended to pay attention to the method of solfege, solmization, and musical ladder. An integral part of musical lessons using folklore material is listening to traditional music and comparing the performer's interpretations, which makes it possible to distinguish high-quality performances from lesser ones. As an example of a musical and educational project, the article presents the project “Rituals and Traditions of the Russian People,” intended for students in junior grades of secondary schools. It uses a variety of folk singing material, as well as tongue twisters, riddles, dances and games that involve the audience in the overall action, allowing the boundaries between the stage space and the auditorium to be erased. The experience of conducting such projects shows that their positive impact on the audience is associated with the active actions of all participants. The authors hope that the practice of developing and implementing such projects has a great future and will become an integral part of modern ethnopedagogy.

Key words: musical education, folklore, childhood, auditory experience, perception, folk art, culture.

Введение. XXI век – это век индустриальных пространств, хай-тека, мегаполисов и современных технологий, век стандартизации. Его ценностные ориентиры постепенно вытесняют значимость уникального народного творчества, связанного с созерцательным, природным началом, неспешным крестьянским укладом жизни, особым культурным

пространством русской глубинки – тихих небольших городов, русских деревень. Приходится признать, что наши исконные традиции уходят в прошлое. Задержать эту «ускользающую красоту» как непреходящую ценность – значит сохранить национальную идентичность, передать будущим поколениям богатый фонд русской культуры. Эта сложная задача стоит перед современной педагогикой. На аксиологические аспекты сегодняшнего образования указывают и авторы исследований: «Современные социально-политические преобразования в стране, акцентируя внимание на воспитании подрастающего поколения в духе сохранения и укрепления традиционных российских ценностей, детерминируют возрастающую роль педагога в формировании гражданской идентичности у молодежи в условиях масштабной технологически развивающейся экономики» [3].

Одна из проблем, которая стоит на пути педагога, призванного транслировать ценности музыкального фольклора молодому поколению, заключается в том, чтобы совместить архаический голос народной культуры с современными новациями. Без их влияния не возможно представить восприятие сегодняшней молодежи, приученной к существованию гаджетов, интернета, компьютерных технологий, подчас к тому, что сама жизнь подгоняется под стандарты виртуальной реальности [2]. Это – ценности подрастающего поколения, привыкшего к иным звуковым впечатлениям и ритмам. В этой связи заметим, что, во-первых, дабы преодолеть возможное «сопротивление материала», следует как можно раньше обратиться к формам приобщения к фольклору, в идеале это надо начинать с дошкольного возраста, с его «незамутненным» сознанием, ведь столь свойственная ему игра так располагает ко всевозможным песенкам, танцам, потешкам, скороговоркам – всему тому, что открывают богатейшие традиции детского фольклора. Чем раньше начинается подобная работа, соответствующая запросам и ожиданиям детской аудитории, тем раньше будет замечен благоприятный результат, формирующий потребность в народном творчестве и определенный слуховой опыт. Во-вторых, не стоит отвергать, а, наоборот, следует внимательно присмотреться к возможностям, которые предлагают новые технологии: используя их как средство, канал трансляции, педагог сможет сильнее увлечь привычную к ним аудиторию. В-третьих, желательно совместить первые два качества в форме, интересной и доступной для детей и вовлекающей в работу как можно более широкую аудиторию. В качестве таковой вполне может выступить музыкально-просветительский проект.

Обратим внимание на понятие «слуховой опыт», упомянутое выше. Под ним подразумевается выработка потребности в восприятии той или иной музыкальной традиции, умение слышать и воспринимать произведения разных стилей и эпох, в том числе народную музыку.

Целью статьи является разработка методики приобщения детей младшего школьного возраста к музыкальному фольклору средствами просветительского проекта, отвечающего задаче формирования слухового опыта и восприятия народного музыкального творчества.

Изложение основного материала статьи. Фольклор – это классика национального искусства, золотой фонд культуры. Задавшись вопросами употребления термина и указывая на то, что в дореволюционной науке он не был популярен, Н.В. Дранникова ссылается на высказывание В. Лесевича, определившего суть фольклора и описавшего его поле как «общую совокупность народного знания – все то, что знает народ по преданию...» [1, С. 40]. В произведениях фольклора генерированы все этические и эстетические ценности народа, отражены его исторические судьбы. Так, Т.Л. Татаринова пишет: «Можно сказать, что история народа формировала его эстетические потребности...» [5, С. 20]. Вот почему так важно прикосновение молодого поколения к народной музыкальной традиции.

Обращаясь к фольклору, педагогу важно выбрать методические приёмы подачи материала в интересной форме, чтобы они привлекали внимание детей, живущих в иную эпоху, во времена, когда фольклор возникает в представлениях ребёнка чем-то древним, быть может, устаревшим, вызывающим интерес только у старшего поколения. Фольклор создавался и сопровождал важные события человека и носил обрядовый смысл. Возможно, следует отталкиваться именно от этого, а в качестве отбора методов работы с детьми исходить из современных, интерактивных форм.

Следует обратить внимание на то, что в разнообразном спектре народных жанров особое место занимает детский фольклор. Каждый из его исследователей предлагал свою типологию. Например, этнограф-собирающий П.В. Шейн поделит детский фольклор на два больших раздела: песни для самых маленьких, исполняемые взрослыми и песни самих детей, а исследователь детского фольклора М.Н. Мельников в книге «Русский детский фольклор» сформировал свою классификацию. В ней «по назначению и характеру бытования» выделены четыре основные группы детского фольклора [4, С. 12], а по общности поэтики, музыкального строя и бытовой функции внутри каждой группы – самостоятельные жанры: поэзия пестования (материнская поэзия), колыбельные песни, прибаутки, потешки, пестушки, докучные сказки; игровой фольклор без поэтического текста, с игровыми припевами, приговорами, игры-импровизации, жеребьевые сговоры и считалки; потешный фольклор – молчанки, словесные игры, голосянки, поддевки, сечки, скороговорки, небылицы-перевертыши, загадки; детский бытовой фольклор – детские народные песни. Все это богатство и разнообразие народного материала может стать хорошим подспорьем и фундаментом для просветительского музыкального проекта, адресованного младшим школьникам. Важным подготовительным этапом к созданию и восприятию музыкально-просветительского проекта являются подготовительные занятия с детьми. Для младших школьников, которые, как указывалось, являются наиболее результативной и благодарной в плане восприятия аудиторией, это – уроки музыки. На занятиях могут использоваться:

- традиционные методы (беседа, рассказ, чтение);
- методы проблемно-творческого характера;
- интерактивные, театрализованные методы, предполагающие тесную коммуникацию «зала», аудитории и исполнителей, ведущих.

Ряд ценных рекомендаций по организации занятий, направленных на изучение народно-музыкального творчества, содержит труд З.М. Явгильдиной., которая утверждает, что изучение фольклора на музыкальных занятиях может происходить в разнообразных формах. Наиболее актуальные и востребованные – это пение, слушание, хореография или пластическое интонирование, игра на народных инструментах. Приобщение к фольклору предполагает и такие варианты уроков, как фольклорный концерт, народная музыкальная сказка, путешествие, спектакль, творческая встреча с исполнителем народных песен или исполнителем-инструменталистом, экскурсия на выставку национального костюма [6, С. 6-19].

Среди большого количества учебных программ, ориентированных на изучение народного искусства, выделяются несколько значимых с точки зрения выбора методики занятий. Такие авторы, как Ю.Б. Алиев, Д.Б. Кабелевский, Л.Л. Куприянова и др. советуют педагогам-музыкантам применять не только традиционные методы (словесные, наглядные, практические), но методы проблемных ситуаций, стимулирующие творческие, эвристические потенции детей. Кроме того, в педагогической практике, касающейся освоения фольклора и приобретения слухового опыта его восприятия, все больше применяется игровой метод, который очень хорош при подготовке к музыкальным фестивалям, концертам, иным музыкальным проектам на основе народного творчества. Участие в них создаёт дополнительный импульс в процессе

приобщения юных к народному творчеству, обогащая их и новым знаниями, навыками, и опытом сценического выступления.

Перед педагогом, который открывает мир фольклорного искусства детям, встаёт ответственная задача. Кроме профессиональной педагогической подготовки ему необходимо иметь широкий кругозор: представление об истории своей страны, об этнических обычаях и традициях, национальных костюмах, элементах народной хореографии, о декоративно-прикладном искусстве, ведь в процессе разучивания народного произведения детям будет интересно познакомиться с историей создания, с местом бытования песни и т.д. Не стоит забывать и о местном народном творчестве, прививать интерес к нему, чтобы местная культура сохранялась, не уходила в прошлое.

Важным условием подготовительных занятий является выбор или разработка собственно музыкальных форм, методов и приёмов. При разучивании произведения полезен метод сольфеджирования, сольмизации, музыкальной лесенки. Неотъемлемая часть музыкальных занятий с использованием фольклорного материала – это слушание традиционной музыки и сравнение исполнительских интерпретаций, позволяющее отличить качественное исполнение от менее качественного.

Фольклорный материал многообразен и, чтобы выбор произведений, предназначенных для исполнения, не вызывал серьезных затруднений, его нужно систематизировать и опираться на возрастные возможности детей. При разработке просветительского проекта, мы опирались как раз на данный критерий.

В качестве примера представим проект «Обряды и традиции русского народа», предназначенный для учеников младших классов общеобразовательной школы. Целями проекта являются:

- приобщение подрастающего поколения к богатствам традиционной русской культуры;
- развитие культурного кругозора детей средствами народного музыкального искусства;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей ребят посредством собственной художественной деятельности.

В ходе достижения этих целей решаются следующие задачи:

образовательные:

- применение полученных школьниками знаний и умений в практической деятельности;
- формирование слухового опыта восприятия народного музыкального творчества, с фиксацией его уникальности;
- развитие индивидуальных творческих способностей детей – таких, как музыкальность, внимание, память, творческое воображение.

Организаторы проекта также ставили и воспитательные задачи:

- формирование потребности познания традиционной русской культуры и чувства причастности к ней;
- формирование духовной, этической и эстетической культуры школьников.

Планируемые результаты заключались в том, что: обучающиеся будут иметь возможность получить знания о значимых страницах культурного достояния страны, о традициях, обычаях и творческом наследии родины; дети младшего школьного возраста получат личный опыт участия в праздниках, проектах, в творческой и сценической деятельности. Участниками проекта стали ученики 3-4 класса, а также музыкальные ансамбли «Галинка» и «Славица», участники танцевального коллектива «Конфетти». В качестве гостей были приглашены родители, учителя, руководство школы.

Подготовка проекта предполагала следующие этапы: разучивание со школьниками песен, закличек, игр, загадок и поговорок; оформление зала в стиле русской избы, интерьера с элементами росписи, подготовка народных костюмов, русских народных инструментов. Осуществление проекта также предполагало использование новейшей компьютерной техники, музыкального центра, соответствующего звукового оборудования.

Особая роль в проекте отводилась ведущему, который и открывал все действо словами: «Добрый день, гости дорогие! Гости званные, да желанные!»

Давно мы вас ждали – поджидали. У нас для каждого найдётся и местечко, и словечко, и забавушек разных мы припасли на каждый вкус». Ведущий объяснял гостям особенности бытования народного искусства, задавая вопросы, например: «Почему фольклор называют устным народным творчеством?» Таким образом, в игровой форме аудитории преподносились непростые, но неотъемлемые от фольклора качества: бесписьменность, бифункциональность, полиэлементность, синкретизм, вариантность. Важно было следить и за регламентом, и за ходом проекта. Сценарий состоял из динамично сменяющихся друг друга форм: исполнения народных песен, танцев (например, кадрили), состязания скороговорщиков, отгадывания загадок, народных обрядов, например, заклички Весны. Кульминацией праздника стали русские народные игры («Прилетели птицы», русские хороводы «Гори, гори ясно», «Шатёр»), позволяющие вовлечь в орбиту традиционного действа всех – как исполнителей на сцене, так и зрителей в зале.

Выводы. Опыт проведения подобных проектов показывает, что их положительное воздействие на детскую, да и взрослую аудиторию, заложенный в них просветительский и воспитательный потенциал напрямую связан с активными действиями всех участников. По сути, в подобных проектах нет четкого разделения на артистов и зрителей, что приближает их к живому народному искусству, заряжает творческими импульсами, а само искусство, наши исконные традиции, благодаря этому, становятся понятнее и ближе современной публике. Думается, что практика развития и внедрения подобных проектов имеет большое будущее и станет неотъемлемой частью современной этнопедагогике.

Литература:

1. Дранникова, Н.В. «Фольклор»: к вопросу об истории употребления термина и его значения в русской науке / Н.В. Дранникова // Труды КарНЦ РАН. – 2015. – № 8. – С. 39-45
2. Иванова, И.Ю. Анализ проблемы информационной безопасности детей дошкольного возраста в семье / И.Ю. Иванова, И.Н. Евтушенко, Е.Б. Быстрый [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 4. – С. 9.
3. Крупченко, А.К. Ценностные ориентации как основа становления аксиологического профиля гражданской идентичности педагога / А.К. Крупченко, Х.-А.С. Халадов, Т.Ю. Медведева [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 3. – С. 1. – DOI: 10.26795/2307-2023-11-3-1
4. Мельников, М.Н. Русский детский фольклор / М.Н. Мельников. – М.: Просвещение, 1987. – 239 с.
5. Татаринова, Т.Л. Повествовательные жанры русского музыкального фольклора: автореферат дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Татаринова Татьяна Леонидовна. – Н. Новгород, 2006. – 22 с.
6. Явгильдина, З.М. Использование фольклора в музыкальном образовании: Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов / З.М. Явгильдина. – Казань: КГПУ, 2004. – 120 с.

УДК 373.24

кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Ковкина Инна Вульфовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Садова Анна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРФА И РАДЫНОВОЙ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Авторы статьи обратились к современным проблемам дошкольного музыкального образования. Объектом внимания стали две востребованные в дошкольной музыкальной педагогике концепции – Карла Орфа и О.П. Радыновой. Не ставя своей целью подробное и детальное сравнение этих двух подходов, авторы апеллировали к их актуальности для сегодняшнего дня. В статье обращается внимание на то, что современное общество, развиваясь динамично, требует от педагога умения «учить учиться», осваивать что-то новое самому и привлекать к открытию нового воспитанников. Именно в поле творческого, эвристического отношения к процессам детского музицирования обнаруживается сходство методики Радыновой и Орф-педагогике. Предназначение этих двух концепций заключается в том, чтобы заинтересовать ребёнка в живом, непосредственном и легком общении с искусством. «Шульверк» Орфа создан на основе игры, ведь в силу своего возраста дети в игре чувствуют себя наиболее свободно, их задатки и таланты при этом могут полнее раскрыться. Именно через совместную «игру в музыку» дети лучше узнают друг друга, общаются, спланиваются и поддерживают своих товарищей. Актуальность Орф-педагогике, по определению ее последователей в нашей стране, заключается в нескольких моментах. В их числе – активное, а не пассивное обучение, формирование живого восприятия музыки через атмосферу сотворчества и привлечение детей в ряды любителей музыки. Программа О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры» актуальна на сегодняшний день по той причине, что её освоение построено на музыкально-двигательной и художественной деятельности. В основу подхода Радыновой положен синтез различных творческих действий и элементов, построенных по принципу взаимодополнения. Новизна метода Радыновой заключается не только в тщательном отборе произведений музыкального искусства, художественного слова, живописи, но именно в комплексе творческих приемов, направленных на формирование основ музыкальной культуры детей. В итоге авторы приходят к выводам: комбинируя в своем занятии подходы, заимствованные как из Орф-педагогике, так и из программы О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры», педагог способствует решению сразу нескольких важных задач дошкольного музыкального образования. Это – определение перспектив в развитии творческих способностей детей, формирование их эстетической культуры, а также определение новых путей в методике детского дошкольного музыкального воспитания.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, музыкальное творчество, Орф-педагогика, элементарное музицирование, синтез, комбинирование.

Annotation. The authors of the article turned to modern problems of preschool music education. The object of attention was two concepts that are in demand in preschool music pedagogy – Carl Orff and O.P. Radynova. Without aiming at a detailed and detailed comparison of these two approaches, the authors appealed to their relevance for today. The article draws attention to the fact that modern society, developing dynamically, requires the teacher to be able to «teach to learn», to master something new himself and to involve students in the discovery of new things. It is in the field of a creative, heuristic attitude towards the processes of children's music-making that the similarities between Radynova's methods and Orff pedagogy are revealed. The purpose of these two concepts is to interest the child in a lively, direct and easy communication with art. Orff's «Schulwerk» was created on the basis of play, because due to their age, children feel most free in play, and their inclinations and talents can be more fully revealed. It is through the joint «play of music» that children get to know each other better, communicate, unite and support their comrades. The relevance of Orff pedagogy, as defined by its followers in our country, lies in several points. These include active rather than passive learning, the formation of a lively perception of music through an atmosphere of co-creation and the involvement of children in the ranks of music lovers. O.P. Radynova's program «Musical Masterpieces» is relevant today for the reason that its development is based on musical, motor and artistic activity. Radynova's approach is based on a synthesis of various creative actions and elements, built on the principle of complementarity. The novelty of Radynova's method lies not only in the careful selection of works of musical art, artistic expression, and painting, but precisely in the complex of creative techniques aimed at forming the foundations of children's musical culture. As a result, the authors come to the conclusion: by combining in their lessons approaches borrowed both from Orff pedagogy and from O.P. Radynova's «Musical Masterpieces» program, the teacher helps to solve several important problems of preschool music education at once. This is the determination of prospects in the development of children's creative abilities, the formation of their aesthetic culture, as well as the identification of new ways in the methodology of children's preschool musical education.

Key words: preschool education, musical creativity, Orff pedagogy, elementary music-making, synthesis, combination.

Введение. Современное общество развивается стремительно и динамично. Результаты и следы этого развития отражаются в разных социальных слоях по-своему, но особое внимание обращает на себя подрастающее поколение – наши дети. Именно им придется в будущем решать важные задачи, касающиеся жизни страны, поэтому так важно научить их учиться, на что обращают внимание сегодня разные исследователи-гуманитарии [5], привить такое качество, как любознательность, умение мобильно реагировать на изменяющиеся условия жизни, быстро находить решения в нестандартных ситуациях, выстраивать систему жизненных ценностей, где одно из главных мест принадлежало бы красоте. Чрезвычайно важно привить именно эстетическое, творческое отношение к миру: «Учеными подчеркивается, что при осуществлении художественно-эстетического развития детей, в том числе дошкольного возраста, поддерживается их интерес, развиваются способности образного восприятия мира, формируются, систематизируются и обогащаются знания в сфере искусства...» [3].

Сегодня и педагоги, и родители заинтересованы во всестороннем развитии ребёнка и незаменимую роль в этом играет музыкальное воспитание, действие которого многогранно. При соприкосновении с музыкой развиваются интеллект, эмоции, вкусы, память, чувство ритма, сосредоточенность ребёнка. В музыкальном творчестве происходит сплочение детей. Таким образом, музыкальные занятия – это не только старт в направлении развития, но и обретение важных качеств, без

которых не возможна социализация, формирование интеллекта и – в конечном счете – выбор собственного жизненного пути.

Каждый педагог заинтересован в том, чтобы его урок был разнообразен, успешен, креативен, чтобы он вызывал отклик и положительные эмоции детской аудитории, поэтому он ищет и выбирает различные пути, программы и методики, которые помогут ему с учениками достичь взаимопонимания и успехов в обучении. Сегодня множество методик направлены на раннее эстетическое развитие детей, методическая мысль в этой области не стоит на месте, постоянно совершенствуясь. Целый комплекс новейших программ рассчитан на дошкольный детский возраст – время особенно благоприятное с точки зрения выявления склонностей к занятию творчеством и развитию детских способностей. Помимо новых программ, педагогами и воспитателями дошкольных учреждений охотно используются и уже апробированные, хорошо зарекомендовавшие себя в практике общения с детьми и дошкольного образования, довольно часто педагоги комбинируют разные подходы. Мы считаем, что для развития музыкальных способностей дошкольников отлично подойдут методики К. Орфа и О.П. Радыновой, пользующиеся признанием в педагогическом сообществе как особо эффективные для дошкольного музыкального воспитания.

Эти программы не просто ориентированы на младшую детскую аудиторию, их предназначение – в том, чтобы заинтересовать ребёнка в живом, непосредственном и легком общении с искусством, музыкой, тем самым помочь раскрыть уникальность его личности и через проявленный интерес привить любовь к музыке со всем ее многообразием, да и вообще к творчеству. Общеизвестно, что приобщать детей к элементарному музицированию, прививать музыкальный вкус, представление о прекрасном лучше всего с раннего детства. Однако, то, что на словах кажется понятным и очевидным, на деле не всегда легко осуществляется. Детский возраст – это возраст непосед, когда трудно удержать внимание ребенка в течение продолжительного времени и не так-то просто его чем-либо заинтересовать. Не испытывая искреннего интереса, он не будет продуктивно заниматься, а, если переживет неудачу или отрицательные эмоции, может вообще забросить музыкальное творчество. Поэтому-то педагогу, работающему с дошкольниками, так важно выбрать именно тот подход, который увенчается положительными результатами, будет подтвержден горящими от любопытства глазами, искренним желанием двигаться вперед, развиваться. Подчас начинающий преподаватель приходит к выводу, что какого-то одного подхода или методики не достаточно, необходим синтез методов, комплекс, составленный из элементов разных программ. Это зачастую обусловлено тем, что он работает в определенных условиях, учитывает специфику той аудитории, с которой ему приходится иметь дело. В данной статье мы будем опираться на опыт, который принесли две уже хорошо апробированные в практике отечественных педагогов программы – О.П. Радыновой и Карла Орфа. Среди поклонников Орф-педагогике в нашей стране немало опытных преподавателей, в их числе – Т. Тютюнникова, Г. Геллер, Е. Вдовина и др. Немало положительных отзывов получила и программа О.П. Радыновой. Попытаемся обосновать наш выбор.

Чтобы дети умели слушать, воспринимать музыку, рассказывать о ней, описывая в своих представлениях, мы используем программу «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой. По данной программе с помощью сказок происходит знакомство с произведениями, у ребёнка возникают образы и ассоциации с тем или иным произведением, следовательно, оно лучше запоминается. Чем еще интересна эта программа – так это возможностью накопления слухового, интонационного опыта, что очень важно для начинающего музыканта.

Орф-педагогика и ее восприятие в нашей стране имеют давнюю историю. По этому поводу написано внушительное количество исследований. Актуальность Орф-подхода подчеркивается и в новейших педагогических трудах. В их числе – статья Л. О. Азизовой и А. М. Виноградовой «Использование методик орф-подхода в развитии творческих способностей дошкольников» [1]. Авторы указывают на несколько моментов, подтверждающих эффективность Орф-педагогике в музыкальном воспитании дошкольников, а именно: 1. подобный подход предполагает активное, а не пассивное обучение (через элементарное музицирование, игру на музыкальных инструментах); 2. формирует живое восприятие музыки через атмосферу «сотрудничества, сотрудничества, сопричастность, сотворчество» [1, С. 9]; 3. способствует привлечению детей в ряды любителей музыки [1, С. 10].

Цель статьи: прояснить значение и актуальность методики К. Орфа и О.П. Радыновой в контексте современного дошкольного музыкального образования.

Изложение основного материала статьи. Карл Орф (1895-1982) – немецкий композитор, создатель жанра сценической кантаты, крупный педагог. Сегодня многие обращаются к его концепции элементарного музицирования. Затрагивая ее в работе, мы апеллируем и к трудам отечественных музыкантов, которые опирались и опираются в своей деятельности на традиции Орф-педагогике. Один из них – книга Л.А. Баренбойма «Система детского музыкального воспитания К. Орфа», где автор пишет: «символично, что мысли Орфа о детях и музыке, проникнутые высоким гуманизмом..., развиваются в учреждении, которое носит имя Моцарта, – в Моцартеуме (зальбургской Академии музыки и изобразительных искусств), куда входит Институт Орфа» [2, С. 7].

Система Орфа тесно связана с проблемами ритмического воспитания. Орф использовал в ней метод «ритмической гимнастики», разработанный Э. Жак-Далькрозом, а также принципы Р. фон Лабана и М. Вигмана. Все это привело Орфа к созданию собственного инструментария и созданию собрания пьес «Шульверк», в которых отражена его концепция детского музицирования. Отметим, что оно включает не только собственно инструментальные сочинения, но и хоры, и театральные сценки.

Среди отечественных педагогов опыт Орфа активно распространяет Т.Э. Тютюнникова. Она внедрила принципы Орф-педагогике в собственные занятия и стала пропагандистом Орф-педагогике, записав большое количество видеолекций и занятий с детьми, которые, благодаря Интернет-ресурсам, доступны для использования как молодыми, так и опытными преподавателями.

«Шульверк» называют дидактической концепцией, которая декларирует творческий подход к музыке. «Шульверк» создан на основе игры, ведь в силу своего возраста дети в игре чувствуют себя свободно, соответственно, могут раскрыться, показать все свои лучшие стороны, полнее развить свои творческие способности. Именно через совместную «игру в музыку» дети лучше узнают друг друга, общаются, спланиваются и поддерживают своих товарищей.

К. Орф считал, что у детей должно быть всестороннее развитие, поэтому утверждал, что нужно воспитывать ребёнка не только на классической музыке, но также использовать для прослушивания, учить воспринимать музыку разных национальностей и поколений. Но главное, в чём был убеждён К. Орф, – это то, что дети в процессе музицирования должны создавать свою собственную музыку.

Заслугой Орфа стало и создание специального комплекта инструментов, так называемого «орфовского набора», доступного для использования даже маленькими детьми, с не слишком развитой моторикой. Орфовские инструменты хороши тем, что реагируют на малейшее прикосновение.

Сторонники Орф-подхода, таким образом, отмечают его растормаживающий эффект, обусловленный технической легкостью игры, побуждающей детей к простейшей импровизации.

Анализируя концепцию К. Орфа, мы приходим к выводу, что занятия по этой методике стимулируют к творческому развитию не только ребёнка, но и педагога, который может проявить свою инициативу, фантазию, воображение.

Любопытно, что методика Орфа прекрасно сочетается с традициями русской культуры. Обращаясь к истокам русской народной культуры, мы узнаём, что на Руси праздники не обходились без весёлых персонажей (Петрушки, скоморохов), которые в своих представлениях не выступали без музыкальных инструментов: рожков, свирелей, бубнов, погремушек, трещоток. Взрослым и, конечно, детям нравилось несложное музицирование, которым их развлекали весёлые персонажи и они подражали этим звукам на дудочках, свистульках, создавая при этом что-то своё, что, конечно, играло немаловажную роль в развитии их творческих способностей.

Еще одна известная сторонница концепции Орфа, Г. Геллер обращает внимание на то, что инструменты привлекают ребенка яркостью и красочностью звучания и подчеркивает важность элементарного музицирования для развития детской речи.

Педагоги отмечают: важной частью концепции Орфа являются упражнения «Звучащие жесты» или «Телесные инструменты». «Звучащие жесты» - это игра звуками своего тела, игра на его поверхности, вобравшая в себя хлопки, удары по коленям, притопы ногами, щелчки. Всё это помогает ощутить ритм телесно. Ритм и телесное его проигрывание - это путь, который ведёт к успеху, то есть телесное освещение ритма в итоге становится внутренним ощущением ребёнка, потом только останется перенести эти телесные ощущения, этот пульс на элементарные музыкальные инструменты.

Что касается методики О.П. Радыновой, то и здесь есть свои отличительные черты и опорные моменты, один из которых связан с выявлением индивидуальности каждого ребенка. Работа педагога-музыканта в детском саду направлена на формирование музыкального вкуса ребёнка, на развитие его уникальности. Программа О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры» актуальна на сегодняшний день по той причине, что в результате её освоения происходит развитие творчества в музыкальной, музыкально-двигательной и художественной деятельности. О.П. Радынова акцентирует внимание на том, что для формирования и развития музыкальных способностей детей важны и пение в хоре, и занятия ритмом, и слушание музыки, и игра на элементарных музыкальных инструментах. Лишь когда работа идёт в комплексе можно рассчитывать на успех. В результате подобного подхода полученные знания, умения и навыки формируют эстетическую культуру ребенка. Радынова отталкивается от принципа взаимодополнения. Так, сначала дети слушают произведение так, как оно написано (для одного инструмента), а потом преподаватель предлагает оркестровку этого произведения, затем дети могут потанцевать под уже знакомую музыку и т.д. Разные творческие действия (слушание, исполнение, танец) происходят на примере одного и того же музыкального текста, что позволяет ребенку понять и почувствовать его более глубоко. Это оставляет заметный след в духовно-нравственном и эстетическом развитии ребёнка. Программа Радыновой включает в себя также элементы актуальных для детской педагогики музыкально-дидактических игр, а, кроме того, в ней приветствуется принцип визуализации (карточки и иные наглядные пособия), что облегчает процесс детского музыкального творчества. Таким образом, автор полностью учитывает психологию детского восприятия, что является безусловным плюсом ее подхода.

Программа Радыновой актуальна еще и тем, что дает возможность через высокое искусство развивать в детях все лучшее, что заложено в них от природы. Основы музыкальной культуры проявляются через развитие эмоций, интереса, музыкального мышления, вкуса. Новизна и свежесть предложенного автором метода заключается не только в тщательном отборе произведений музыкального искусства, художественного слова, живописи, но именно в комплексе творческих приемов, направленных на формирование основ музыкальной культуры детей.

Выводы. Итак, комбинируя в своем занятии подходы, заимствованные как из Орф-педагогики, так и из программы О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры», педагог способствует решению сразу нескольких важных задач дошкольного музыкального образования. Это – определение перспектив в развитии творческих способностей детей, формирование их эстетической культуры, а также и определение новых подходов, путей в методике детского дошкольного музыкального воспитания, что отвечает задачам современной педагогики, ведь сейчас «важно, чтобы учитель был не просто заинтересован в передаче знаний, но и проявлял энтузиазм..., и инновационные методы» [4].

Литература:

1. Азизова, Л.О. Использование методик орф-подхода в развитии творческих способностей дошкольников / Л.О. Азизова, А.М. Виноградова // Педагогическое мастерство: материалы XXXV Междунар. науч. конф. (г. Казань, 2022 г.). – Казань: Молодой ученый, 2022. – С. 8-11
2. Баренбойм, Л.А. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Л.А. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1970. – 171 с.
3. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, № 3. – С. 5.
4. Ледовская, Т.В. Представления о ценностях и смыслах профессии «учитель» на разных уровнях педагогического образования / Т.В. Ледовская // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 1. – С. 7.
5. Уколова, Л.И. Особенности адаптации методики Карла Орфа для современной российской школы / Л.И. Уколова, Л.Л. Долгопольский // МНКО. – 2017. – № 2 (63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii=metodiki-karla-orfa-dlya-sovremennoy-rossiyskoy-shkoly> (дата обращения: 10.12.2023)

УДК 378

старший преподаватель, кандидат искусствоведения Кислова Оксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

профессор, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук Петров Алексей Юрьевич

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального

образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);

доцент, кандидат педагогических наук, декан Петрова Нина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ТЕОРИЯ «ЛАДОВОГО РИТМА» И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПО МЕТОДИКЕ Б.Л. ЯВОРСКОГО

Аннотация. В данной статье содержится описание трудов педагога, музыковеда, композитора Б.Л. Яворского. Его научные работы и теории нашли своё дальнейшее продолжение в трудах С. Протопопова, В. Цуккермана, Л. Кулаковского, а также успешно применяются в музыкальной педагогике. В основе педагогической деятельности Яворского лежало привлечение ассоциаций: изобразительных, двигательных, звуковых, словесных. У любого музыкального произведения есть истоки, определённый жанр, например, марш, танец, колыбельная и так далее. Именно это и отражалось в деятельности при изучении произведения по методике Б.Л. Яворского. Под «ладовым ритмом» Яворский подразумевал развёртывание музыкального лада во времени. Он придал огромное значение слову «Лад» во всех своих научных трудах и исканиях. Б.Л. Яворский один из первых отечественных музыковедов – теоретиков, кто в следствии своей педагогической практике пришёл к пониманию основы, установленной природой музыкального восприятия человеком, а также мышления и музыкальной деятельности в целом. Однако во времена разработки данной концепции, психология ещё не могла помочь в установлении всех процессов, описываемых автором. Именно поэтому не все приняли и поняли его теорию. Несмотря на это, он продолжал свою научную деятельность. Яворский словно предвидел направление развития научной мысли. Он понимал, что в основе психологии ребенка находится генетический код народной музыки. Которая находится в постоянном обновлении, развитии и имеет импровизационное начало. Народная музыка, особенно обрядовая – это синтетическое искусство, в котором сливаются воедино хореография, пение, разговорные жанры. Педагогическая система Б.Л. Яворского и его теория «Ладового ритма» доказывает, что бытовавшее ранее мнение о том, что дети не могут заниматься музыкальным творчеством, было ошибочным.

Ключевые слова: теория ладового ритма, Б.Л. Яворский, развитие творческих способностей, педагогическая система, методика Яворского.

Annotation. This article contains a description of the works of the teacher, musicologist, composer B.L. Yavorsky. His scientific works and theories found their further continuation in the works of S. Protopopov, V. Zuckerman, L. Kulakovsky, and are also successfully applied in music pedagogy. The basis of Yavorsky's pedagogical activity was the involvement of associations: visual, motor, sound, verbal. Every piece of music has its origins, a certain genre, for example, a march, a dance, a lullaby, and so on. This is exactly what was reflected in the activity of studying the work according to the method of B.L. Yavorsky. By "fret rhythm", Yavorsky meant the unfolding of a musical fret in time. He attached great importance to the word "Lad" in all his scientific works and searches. B.L. Yavorsky is one of the first Russian musicologists – theorists who, as a result of his pedagogical practice, came to understand the foundations established by the nature of human musical perception, as well as thinking and musical activity in general. However, at the time of the development of this concept, psychology could not yet help in establishing all the processes described by the author. That is why not everyone accepted and understood his theory. Despite this, he continued his scientific activity. Yavorsky seemed to foresee the direction of the development of scientific thought. He understood that the genetic code of folk music was at the heart of the child's psychology. Which is in constant updating, development and has an improvisational beginning. Folk music, especially ritual music, is a synthetic art in which choreography, singing, and spoken genres merge together. The pedagogical system of B.L. Yavorsky and his theory of "Fret rhythm" proves that the earlier opinion that children could not engage in musical creativity was erroneous.

Key words: theory of fret rhythm, B.L. Yavorsky, development of creative abilities, pedagogical system, Yavorsky's methodology.

Введение. Болеслав Леопольдович Яворский (22 июня 1877 г. – 26 ноября 1942 г.), музыковед, педагог, композитор, общественный деятель. В период с 1894 по 1898 годы получал образование в Киевском музыкальном училище. Его преподавателем по классу фортепиано был В.В. Пухальский, который оказал большое влияние на становление Яворского в творческой и педагогической сферах. Педагогическая деятельность была неразрывно связана с научными изысканиями, которые начались ещё в годы его учёбы в музыкальном училище. В последствии защита докторской диссертации, к сожалению, не состоялась.

Дальнейшее развитие и обучение продолжилось уже в Московской консерватории (1898-1903 гг.), где Яворский обучался сразу на двух специальностях: фортепиано (Н.Е. Шишкин) и композиции (С.И. Танеев). После окончания консерватории он становится одним из организаторов Народной консерватории (1906 г.) Работал в частных учебных музыкальных заведениях.



Народная консерватория являлась началом его общественной деятельности и представляла собой просветительскую и музыкально – образовательную организацию, основной целью которой являлось распространение и привлечение широкого круга населения на обучение и образование. Основной деятельностью народных консерваторий было устройство доступных для всех концертов, а также систематическому обучению музыкально-теоретическим основам. В отличие от консерваторий «постоянных», народные не ставили основной целью профессиональное обучение, хотя, стоит отметить, что некоторые ученики народных консерваторий в дальнейшем добились весьма внушительных успехов на музыкальном поприще. Народные консерватории получили распространение в период Революции 1905-1907 годов, в период общественного подъема. Первая и самая распространённая консерватория образовалась в Москве и действовала с 1906 по 1916 годы. Так же данные учебные организации были открыты в Петербурге (1908), Саратове (1912) и других городах.

Именно в этой народной консерватории и преподавал Яворский в период с 1906 по 1916 годы. Именно здесь Болеслав Леопольдович начинает свою организаторскую деятельность. На базе Московской народной консерватории Яворский начинает писать учебные планы, программы, а также методические записки.

Изложение основного материала статьи. Болеслав Леопольдович Яворский начал заниматься преподавательской деятельностью ещё в период обучения в консерватории. Благодаря именно этой направленности жизни, его мысли и, рождающиеся из них теории, были проверены на практике.

В основе педагогической деятельности Яворского лежало привлечение ассоциаций: изобразительных, двигательных, звуковых, словесных. У любого музыкального произведения есть истоки, определённый жанр, например, марш, танец, колыбельная и так далее. Именно это и отражалось в деятельности при изучении произведения по методике Б.Л. Яворского.

Зрительные ощущения передавались через рисунки. По собственной методике Яворский при изучении произведений двигался от общего к частному. «Общим» являлось целостное восприятие, которое учащиеся выражали при первом прослушивании. При дальнейшем разучивании движение было более детальным и целенаправленным; в произведении отмечалась структура (например, четырёх частная представлялась в виде четырёх линий разных цветов), также выделялась каждое интонационное зерно (изображалось прерывистыми линиями), развитие музыкального образа передавалось изменениями цветовой гаммы.

Одним из важнейших факторов в развитии творческих способностей было сочетание эмоционального и сознательного. Начиная слушать любое музыкальное произведение, Яворский хотел «окунуть» учеников и слушателей в эпоху создания, в культуру и традиции того времени, приблизить к самому композитору. Всё это было сделано для того, чтобы получить эмоциональный отклик от учащегося.

В творческой деятельности большую часть всегда обретали психические качества личности ученика или слушателя: темперамент, эмоциональность, а также сила воли. Стоит отметить, что важнейшим из качеств личности Яворский считал силу воли, ведь именно волевому человеку хватит сил и терпения для изучения и погружения в столь сложные конкретные музыкальные образы.

Развитие литературно-речевых связей шло сразу в нескольких направлениях. Например, одно из них характеризовалось подбором литературных произведений, стихотворений, сказок, а также воспоминаний, относящихся к определённой эпохе. В последствии учащиеся сами могли рассказать о литературных образах в любом музыкальном произведении, а также о средствах музыкальной выразительности в произведении.

Большое значение Яворский придавал формированию детского репертуара в творчестве. Основное внимание было нацелено на развитие музыкальных ассоциаций. В связи с этим было проведено немало педагогических исследований. В результате которых Яворский пришел к выводу, что ассоциации, возникающие у детей во время творческой деятельности, обладают более высоким уровнем, нежели у взрослых. Они основаны на идее народности (календарной обрядовости) и выявлении жанровых связей. Музыкально-ассоциативное мышление более высокого уровня представляло собой проблему стиля, характерную для эпохи композитора.

Еще во время своей педагогической деятельности Б.Л. Яворский выделил основные этапы развития творческих способностей:

1. Накопление впечатлений.
2. Спонтанное выражение творческого начала в зрительных, сенсорно – моторных и речевых направлениях.
3. Двигательные, речевые, музыкальные, иллюстративные (в рисовании) импровизации.
4. Музыкальное творчество, написание песен, музыкальных произведений, а также собственных композиций художественного, пластического, литературного характера.

В формировании творчества большую часть играл и формат проведения занятий. Большой результат был показан именно в индивидуальном подходе к личности учащихся. В связи с этим подходом знание воспитуемых было более крепким и глубоким.

Теория «Ладового ритма» в музыкальной педагогике.

Труды Б. Л. Яворского повлияли на советских и современных теоретиков – музыковедов. Его научные работы и теории нашли своё дальнейшее продолжение в их трудах, а также нашли применение в музыкальной педагогике.

Под «ладовым ритмом» Яворский подразумевал развёртывание музыкального лада во времени. Он придал огромное значение слову «Лад» во всех своих научных трудах и исканиях.

Книга «Упражнения в образовании схем ладового ритма» вышла в свет в 1915 году, второе издание после редакции вышло в 1928 году.

Основным последователем и продолжателем трудов Яворского стал его ученик С.В. Протопопов. Сергей Владимирович Протопопов – композитор, теоретик, музыковед. До середины 1930 годов в каждом сочинении прослеживалась нотная фиксация лада по системе Б.Л. Яворского.

Будучи учеником великого научного деятеля и музыковеда, Протопопов не стремился доказывать свои композиторские способности. Однако именно Яворский стал первым слушателем и критиком сочинений своего ученика.

Сергей Владимирович 8 июня 1927 года выступил с докладом «Использование Бахом принципов музыкальной символики. Инвенция и симфония a-moll. Тематический материал и принципы музыкального оформления» на секции музыкальной психологии Государственной академии художественных искусств в Москве. Его доклад базировался на теории «Ладового ритма» Б. Л. Яворского.

В 1930 году состоялась конференция, посвященная ладовому ритму, где Болеславом Леопольдовичем была высоко оценена книга Протопопова «Элементы строения музыкальной речи».

В последствии не только его ученики занимались продолжением теории. Так, в 1957 году выходит работа под названием «Яворский – теоретик». Её авторы музыковед Виктор Цуккерман и фольклорист Лев Кулаковский. Стоит отметить, что один из авторов являлся одним из главных сподвижников Яворского. В своём труде авторы обращаются к жизни и творчеству Б.Л. Яворского, в том числе разъясняют и размышляют над концепцией теории «Ладового ритма» и её дальнейшем применении в педагогической практике.

Выводы. Болеслав Леопольдович Яворский один из первых отечественных музыковедов-теоретиков, кто в следствии своей педагогической практики пришёл к понимаю основы, установленной природой музыкального восприятия человеком, а также мышления и музыкальной деятельности в целом. Однако во времена разработки данной концепции, психология ещё не могла помочь в установлении всех процессов, описываемых Яворским. Именно поэтому не все приняли и поняли его теорию. Несмотря на это, автор продолжал свою научную деятельность.

Яворский словно предвидел направление развития научной мысли. Он понимал, что в основе психологии ребенка находится генетический код народной музыки. Которая находится в постоянном обновлении, развитии и имеет импровизационное начало. Народная музыка, особенно обрядовая – это синтетическое искусство, в котором сливаются воедино хореография, пение, разговорные жанры.

Педагогическая система Б.Л. Яворского и его теория «Ладового ритма» доказывает, что бытовавшее ранее мнение о том, что дети не могут заниматься музыкальным творчеством, было ошибочным.

Основная заслуга автора теории в том, что он построил теорию несмотря на отсутствие поддержки некоторых известных и влиятельных научных деятелей того времени. Тем не менее теория «Ладового ритма» продолжает жизнь в трудах научных деятелей, преподавателей, музыкальных руководителей.

Литература:

1. Банникова, И.И. История отечественной музыки XX века (1917-2000 гг.): учебное пособие для бакалавров / И.И. Банникова; Министерство культуры Российской Федерации, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Орловский государственный институт искусств и культуры», Кафедра теории и истории музыки. – Орел: Орловский государственный институт искусств и культуры, 2012. – 147 с.
2. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3(36). – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-3-5. – EDN GQMNMV
3. Сизова, О.А. Музыкальное обучение в системе современного образования: проблемы и перспективы / О.А. Сизова, О.Н. Кислова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-4. – С. 222-225. – EDN ERVUCS
4. Яворский, Б.Л. Воспоминания, статьи и письма [Текст]: сборник статей / [общ. ред. Д.Д. Шостаковича; сост. и ред. И.С. Рабиновича]. – Москва: Музыка, 1964.
5. Яворский, Б.Л. Стрoение музыкальной речи / Б.Л. Яворский. – Москва: Композитор., 1908. – 85 с.
6. Яворский, Б.Л. Упражнения в образовании ладового ритма / Б.Л. Яворский. – Москва: Планета музыки, 2021. – 80 с.
7. Протопопов, С. Элементы строения музыкальной речи / С. Протопопов. – Москва, 1930. – 98 с.
8. <https://www.belcanto.ru/ladritm.html>
9. https://ru.wikipedia.org/wiki/Яворский,_Болеслав_Леопольдович

Педагогика

УДК 372.881.11

кандидат психологических наук, доцент Коваль Оксана Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Соловьева Ольга Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения студентов академическому письму на иностранном языке с использованием информационно-коммуникационных технологий в вузе. Академическое письмо выступает важным аспектом делового и профессионального общения, обеспечивая межкультурную письменную коммуникацию, развивая критическое мышление и навыки письменного общения. В основе исследования лежит интегративный подход, предполагающий интеграцию содержания дисциплин, синтез организационных методов и форм в образовательном процессе. Методической основой выступает совокупность общих дидактических и методических принципов обучения. Авторы исследуют современные методы и средства обучения академическому письму на иностранном языке, характеризуют структурные компоненты компетенции академического письма. В статье проанализированы этапы работы

над научной работой, выделены проблемные аспекты, сформулированы критерии оценки научных текстов. Повышение качества написания иноязычных научных текстов у студентов инженерных специальностей может быть достигнуто за счет внедрения информационно-коммуникационных технологий. Обучение практическому владению академическим иностранным языком, а также формирование академической коммуникативной культуры являются первостепенными задачами обучения в университете. Авторы приходят к выводу, что использование информационно-коммуникационных технологий и средств обучения может обеспечить эффективное профессионально-ориентированное письменное общение студентов инженерных специальностей. При этом стимулирование эффективной научной коммуникации способствует формированию профессиональных исследовательских компетенций, необходимых будущим инженерам.

Ключевые слова: академическое письмо; информационные и коммуникационные технологии; профессионально ориентированное письменное общение; интегративный подход; компетенция академического письма; научно-исследовательская компетенция.

Annotation. The article discusses the issues of teaching students academic writing in a foreign language using information and communication technologies at a university. Academic writing is an important aspect of business and professional communication, providing cross-cultural written communication, developing critical thinking and written communication skills. The research is based on an integrative approach, which involves the integration of the content of disciplines, the synthesis of organizational methods and forms in the educational process. The methodological basis is a set of general didactic and methodological principles of teaching. The authors explore modern methods and means of teaching academic writing in a foreign language and characterize the structural components of academic writing competence. The article analyzes the stages of work on scientific work, highlights problematic aspects, and formulates criteria for evaluating scientific texts. Improving the quality of writing foreign-language scientific texts among engineering students can be achieved through the introduction of information and communication technologies. Teaching practical proficiency in an academic foreign language, as well as the formation of an academic communicative culture are the primary objectives of studying at the university. The authors come to the conclusion that the use of information and communication technologies and teaching aids can ensure effective professionally oriented written communication among engineering students. At the same time, stimulating effective scientific communication contributes to the formation of professional research competencies necessary for future engineers.

Key words: academic writing; information and communication technologies; professionally oriented written communication; integrative approach; academic writing competence; research competence.

Введение. Современные требования к уровню подготовки специалистов высшего профессионального образования определяют ориентацию содержания образования на формирование комплекса профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, практическое применение которых необходимо студентам для успешной реализации своих знаний и выполнения профессиональных обязанностей [1]. Поскольку процесс приобретения знаний связан с поиском новой информации и профессиональным общением с целью обмена опытом, современные образовательные методики направлены на развитие коммуникативных навыков, а также использование средств информационных технологий. В связи с этим изучение иностранного языка в вузе следует рассматривать как средство поиска и обработки информации с целью развития профессиональной личности [2].

Поскольку участие в различных международных конференциях и публикация научных статей в зарубежных источниках является показателем продуктивности специалиста в определенной научной области, эту область исследований не следует недооценивать [3]. Академическое письмо выступает важным аспектом делового и профессионального общения и обеспечивает межкультурное письменное общение, развивает критическое мышление и навыки письменного общения. По нашему мнению, академическое письмо на иностранном языке должно стать неотъемлемой частью образования в университете, поскольку владение знаниями и умениями в профессиональной, научной, коммуникативной и культурной сферах является обязательным условием формирования специалиста.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время требования к публикациям в международных журналах достаточно высоки, и студентам необходимо адаптироваться к другому стилю письма. Кроме того, данный языковой аспект можно рассматривать как один из проблемных моментов обучения профессионально ориентированному иностранному языку в вузе. Безусловно, написание и публикация научных статей необходимы не только ученым и аспирантам, но и является частью профессиональной жизни студентов, магистрантов, преподавателей.

В основу нашего исследования лег интегративный подход, предполагающий интеграцию содержания профильных и языковых дисциплин, синтез организационных методов и форм в образовательном процессе [4]. Методической основой является совокупность общих дидактических и методических принципов обучения: принцип межпредметной интеграции (использование содержания различных областей знаний), принцип интеграции внутри дисциплины (взаимодействие аспектов обучения иностранному языку), принцип интеграции аудиторного и дистанционного обучения.

Для создания методической основы нашего исследования мы использовали комплекс общих дидактических и методических принципов обучения:

1. Междисциплинарный принцип, при котором в обучение интегрируется содержание знаний из разных областей.
2. Принцип интеграции внутри дисциплины, при котором происходит взаимодействие различных аспектов обучения иностранному языку: чтения, письма, говорения и аудирования.
3. Принцип взаимосвязи аудиторного и дистанционного обучения, раскрывающий особенности офф-лайн и онлайн-обучения.

При обучении иностранному языку для научно-исследовательской работы на первый план выходит формирование иноязычной исследовательской компетенции, которую мы понимаем как иноязычную коммуникативную межкультурную профессионально-научную компетенцию и компетенцию научного общения. Таким образом, иноязычная коммуникативно-исследовательская компетенция имеет многокомпонентную структуру и представляет собой готовность к общению на иностранном языке с учетом лингвистических особенностей языка. Целью такого общения является получение профессиональных знаний от ученых своей страны и зарубежных коллег, обмен опытом, сравнение, обобщение и анализ результатов исследований для решения профессиональных задач.

В свою очередь, компетенция академического письма – это способность студентов осуществлять письменное иноязычное общение в личной и профессиональной сфере, применяя опыт, знания, умения и стратегии при работе с иноязычными текстами.

Компетенция академического письма, обладая многокомпонентной структурой, включает лингвистический, социолингвистический, межкультурный, дискурсивный, практический и стратегический компоненты. Языковой компонент определяет умение осуществлять письменное общение, используя знание языковой системы, правил использования профессиональной терминологии и академического дискурса. Межкультурный компонент определяет формирование умений применять знания об особенностях речевого поведения носителей языка и национально-культурных особенностях.

Дискурсивный компонент связан с умением создавать письменные высказывания для различных целей. Социолингвистический компонент ориентирован на использование адекватного языкового оформления, соответствующего коммуникативной задаче. Практическая составляющая связана с построением высказываний коммуникативного назначения. Стратегический компонент предполагает готовность студента использовать различные методы и способы работы с иноязычным письменным источником.

Безусловно, качество создаваемого письменного научного текста на иностранном языке непосредственно зависит от уровня развития определенных навыков и умений.

В целях совершенствования всех компонентов структуры компетенции академического письма авторами было разработано электронное учебное пособие с использованием технических средств обучения, ориентированных на усвоение содержания дисциплины. Для достижения этой цели используются электронные образовательные ресурсы, электронная почта, веб-сайты, форумы, виртуальная среда Moodle, блоги, интерактивные анкеты, интерактивные задачи. К традиционным задачам, не использующим информационно-коммуникационные технологии, относятся совместные творческие проекты, мозговой штурм, парные диктанты, взаимная проверка написанных профессионально-ориентированных текстов, рецензирование работ, написание статей [5].

В рамках исследования со студентами инженерной специальности в течение учебного года проводилась поэтапная работа над научной статьей: изучение предмета и области исследования, определение содержания, определение структуры статьи, оформление, редактирование, корректура, финальная версия и публикация. Для применения этих форм работы активно применялись следующие электронные устройства и ресурсы: электронный словарь, электронный переводчик, поисковые системы Google, Google Scholar, компьютерный и графический редактор, шаблоны страниц Интернета, электронная почта, сетевые мессенджеры.

На наш взгляд, использование в процессе обучения информационно-коммуникационных технологий позволяет реализовать новый подход к обучению и способствует развитию коммуникативной культуры студентов и практическому овладению иностранным языком [6]. Следует отметить, что различные ИКТ позволили моделировать взаимодействие преподавателя и студентов, расширяя возможности обучения студентов, способствуя их самореализации и творческому саморазвитию. Кроме того, вовлечение студентов в продуктивную научную деятельность способствовало развитию таких личных качеств, как инициативность, самостоятельность, ответственность и самореализация. При этом стимулирование эффективной научной коммуникации способствовало формированию профессиональных исследовательских компетенций, необходимых будущим специалистам.

В ходе исследования было отмечено, что рецептивные способности студентов развивались наиболее эффективно по сравнению с продуктивными. Кроме того, письменные задания вызвали у студентов наименьший интерес и значительные лингвистические и стилистические трудности, такие как неумение построить логическое высказывание, сравнить, проанализировать, сформулировать тезис и вывод.

Обучение академическому иноязычному общению велось в контексте изучения научной литературы профессиональной сферы и представления результатов исследований на иностранном языке.

Некоторые студенты до начала курса интересовались написанием публикаций и уже имели опыт участия в студенческих конференциях, в том числе публикацию научной статьи на иностранном языке и выступление с презентацией работы.

В процессе изучения курса был определен ряд тем, интересующих студентов: понятие научного стиля, его характеристики, особенности, виды научных статей, структура статьи, введение, аннотация, ключевые слова, основная часть, заключение, библиография, эталонный дизайн, логика и связность, активный и пассивный залог, проверка на плагиат.

Авторами было выявлено, что проблемными аспектами в академическом письменном общении являются: употребление личных местоимений, употребление сокращений, употребление отрицательных частиц, употребление неопределенных выражений, обращение к читателю, употребление косвенных вопросов, положение наречий в предложении, употребление инфинитива, выделяющего основную речь.

Одним из распространенных типов статей, над которыми проводилась работа, был тип «General Specific» (от общего к частному). В связи с этим при работе со студентами была поставлена задача развивать умение предоставлять статистические данные, давать определение, ставить проблему, обсуждать пути ее решения. В частности, при сдаче международных экзаменов (IELTS, TOEFL) одним из требований является описание графиков, диаграмм и рисунков. Другой тип статей – это тип статей «Решение проблем», более аргументированный и оценочный.

При рассмотрении критериев научного стиля при написании статьи студенты получили представление о том, как продемонстрировать результаты проведенного исследования и определить их значимость для развития данной научной области. Студенты имели возможность развивать навыки правильного построения статьи с учетом всех требований к структуре и академическому иностранному языку.

Внедренный курс по практике англоязычного академического общения содержит тематически организованные речевые модели, характерные для научного дискурса. В частности, учебные задачи ориентированы на развитие навыков и умений академического письма, а также устного академического общения. Примерами заданий выступают следующие:

1. Расскажите об организации академической работы и ее языке (монолог).
2. Просмотрите некоторые статьи в Интернете или те, которые вы сейчас читаете, чтобы найти примеры, иллюстрирующие различные особенности академического письма. Проанализируйте их.
3. Практикуйте словарный запас в упражнениях по использованию (письменно).
4. Составьте словарный минимум и список произношения.

Курс, разработанный авторами, ориентирован на студентов старших курсов, магистрантов и аспирантов, занимающихся написанием проектов на иностранном языке, а также при подготовке результатов исследований в международном формате – на международных конференциях и при подготовке к публикации научной работы в зарубежный научный журнал.

В контексте критериев оценки научных текстов студентов были выделены следующие аспекты: организация текста (логика и структура), выполнение коммуникативной задачи (содержание, форма, стиль), языковое оформление (лексика, грамматика, орфография и пунктуация).

1. Организация текста. Соблюдается логическая структура, связность и последовательность текста. Разделы и подразделы ядра связаны друг с другом. Все части работы пропорциональны, присутствуют все структурные элементы и заголовки, библиография оформлена в соответствии с APA, ссылки на использованные источники указаны правильно.

2. Содержание. Очерчен предмет исследования, обоснована актуальность работы, создана и описана методология, представлены результаты. Введение и заключение соответствуют требуемому объему. Соблюдаются научный стиль изложения, принятые в академической среде нормы профессиональной этики и культуры речи.

3. Языковое оформление (лексика, грамматика, орфография и пунктуация). Лексическое и грамматическое оформление письменного текста должно соответствовать коммуникативной задаче. Термины и научные клише используются корректно, соблюдаются орфографические и пунктуационные нормы, профессиональная терминология и академический стиль.

После прохождения курса студенты успешно представили научные статьи, оформленные в соответствии с международными стандартами, а также выступили с презентацией своей работы, участвовали в дискуссии. Следует отметить, что результаты проведенного исследования свидетельствуют о продуктивности разработанного курса и необходимости обучения академическому письму в вузе.

Выводы. Таким образом, эффективность научной коммуникации зависит от развитой иноязычной исследовательской компетенции, которая дает возможность студентам участвовать в международных конференциях и публиковать научные статьи в зарубежных научных журналах. Стимулирование эффективной научной коммуникации с использованием информационно-коммуникационных технологий и средств обучения может обеспечить эффективное профессионально-ориентированное письменное общение студентов инженерных специальностей и формирование профессиональных исследовательских компетенций, необходимых специалистам.

Литература:

1. Волкова, В.В. Лексический аспект обучения иностранному языку в техническом вузе / В.В. Волкова, О.И. Коваль, О.Б. Соловьева // Комплексное взаимодействие лингвистических и выпускающих кафедр в техническом вузе. Международная научно-практическая конференция, посвященная 125-летию РУТ (МИИТ). – Москва, 2021. – С. 107-111
2. Гуро-Фролова, Ю.Р. Формы организации лексического материала для его эффективного освоения будущими специалистами водного транспорта / Ю.Р. Гуро-Фролова // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. – 2015. – Т. 42. – № 42. – С. 124-127
3. Орлова, Л.Г. Повышение эффективности работы с лексикой на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе / Л.Г. Орлова // Труды Международного научно-промышленного форума «Великие реки». – ННГАСУ. – 2019. – С. 4.
4. Соколова, Е.Г. Интеграция как основа создания лингвистической образовательной среды в неязыковом вузе / Е.Г. Соколова // Государство и право в изменяющемся мире: законодательные, правоприменительные, интерпретационные технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Н. Новгород, ПФ ФГБОУВО «РГУП», 31 марта 2021 г.). – Н. Новгород: Издательство «Автор», 2022. – С. 498-503
5. Степанова, А.С. Иноязычная профессиональная подготовка студентов как гуманитарный компонент высшего образования / А.С. Степанова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 3. – № 5 (81). – С. 89-92
6. Volkova, V.V. Characteristics of strategies for teaching marine engineers professional communication at English lessons / V.V. Volkova., O.I. Koval, O.B. Soloveva // Materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference. Under the general editorship of S.S. Sokolov. – St. Petersburg, 2021. – Pp. 165-174

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна

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

студент Шеленина Ольга Владимировна

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

студент Цыбуцкинина Ирина Евгеньевна

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

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В 21 веке образовательный процесс является достаточно «нестабильным», он постоянно улучшается, изменяется, в него вносятся множество поправок. Из-за этого нынешняя ситуация в подготовке студентов к профессиональной деятельности требует глобальных изменений подходов к обучению в профессиональных школах. Подходы к обучению, методы обучения являются важной составляющей грамотной и успешной подготовки студентов к трудовой деятельности. На образовательный процесс, внимание студента к педагогу и материалу, закрепление знаний методы обучения также влияют. Одного универсального метода нет, каждый педагог подходит к данному вопросу самостоятельно. И с помощью данных методов педагог координирует и организует учебный процесс, развивая умственные способности, активность и интеллект обучающихся. На сегодняшний день до сих пор происходит интеграция в образовании, а также постоянные изменения в ФГОС, растут требования к специалистам, тем самым методы обучения профессиональной школы также предполагают внесение изменений для соответствия требованиям современного общества.

Ключевые слова: педагогика, методы обучения, профессиональная школа, профобучение.

Annotation. In the 21st century, the educational process is quite "unstable", it is constantly improving, changing, and many amendments are being made to it. Because of this, the current situation in preparing students for professional activity requires global changes in approaches to teaching in vocational schools. Approaches to learning, teaching methods are an important component of the competent and successful preparation of students for work. The educational process, the student's attention to the teacher and the material, and the consolidation of knowledge are also influenced by teaching methods. There is no one universal method, each teacher approaches this issue independently. And with the help of these methods, the teacher coordinates and organizes the educational process, developing the mental abilities, activity and intelligence of students. To date, integration in education is still taking place, as well as constant changes in the Federal State Educational Standard, requirements for specialists are growing, thus the methods of teaching professional schools also involve making changes to meet the requirements of modern society.

Key words: pedagogy, teaching methods, vocational school, vocational training.

Введение. В современном мире и при условиях быстрого развития общества возникает проблема кадрового обеспечения. Необходимо уделять особое внимание качественной подготовке специалистов, для этого необходимо развивать сферу профессионального образования.

На сегодняшний день довольно актуальна тенденция развития профессионального образования, которая регламентируется требованиями рынка к производственному труду. Именно поэтому личностные и профессиональные качества работника должны соответствовать требованиям работодателя и интересам самого человека [1].

На рынке труда требуется специалист, который умеет быстро находить решение в сложных и непредвиденных ситуациях, обладать необходимыми компетенциями и навыками работы с современными материально-техническими средствами производства. Ускорение развития научно-технического прогресса означает необходимость повышения качества образования, самого образовательного процесса и подготовки специалистов.

Изложение основного материала статьи. Ход работы и результат учебно-воспитательного процесса выстраиваются последовательно по определенным факторам. К одному из них относится такой фактор, как методы обучения. Правильно подобранные методы четко выстраивают процесс обучения, в то время как ошибочные действия педагога могут снизить эффективность учебного процесса и подготовку к профессиональной деятельности обучающихся [2].

Методы обучения способны взаимодействовать друг с другом, вне зависимости от наличия классификации, предпочтительным является каждый метод. Лишь применение одного метода обучения в процессе учебного занятия позволяет ему доминировать над другими, и тем самым вносить значимый вес в решении основных поставленных проблем.

По определению советского педагога Андреева В.И., методами обучения являются методы преподавания с одной стороны и методы учения с другой [5].

В современной дидактике выделяют следующую классификацию методов обучения (Рис. 1) [3]:



Рисунок 1. Классификация методов обучения

1. Особенностью словесных методов обучения является то, что источником знания является устное или печатное слово. Данная группа методов подразделяется на:

1) Беседа – это метод обучения, организации и руководства учебно-познавательной деятельности обучающихся, основанный на основе «вопрос-ответ». В системе обучения, по характеру познавательной деятельности, данный метод является разновидностью частично-поискового метода.

Последовательность развития темы и подведение итогов – главные требования для беседы, как метода обучения в профессиональной школе.

2) Рассказ – это монологическое повествовательное изложение содержания учебного материала, которое применяется для последовательного и систематизированного преподнесения знаний. Требованиями к рассказу, как метода обучения в профессиональной школе являются:

- идейно-нравственная направленность проследования;
- использование только верных и проверенных фактов;
- примеры, доказывающие правдивость аргументов;
- грамотность;
- простота и доступность;
- личное мнение педагога и его оценка ситуации.

3) Объяснение – это словесное истолкование закономерностей доказательного характера, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий и явлений, предполагающее пояснение, анализ дооказательство. Требованиями к объяснению, как метода обучения в профессиональной школе являются:

- конкретность постановки задач и вопросов,
- повествовательность подачи материала,
- приведение примеров,
- методы привлечения внимания,
- соблюдение принципов логики.

4) Дискуссия – обмен мнениями по какой-либо ситуации, при условии, что взгляды являются либо собственным мнением обучающихся, либо опираются на мнения других. Результатом использования дискуссии, как метода обучения в профессиональной школе является способность отстаивать свою позицию и уважительно относиться к мнениям остальных участников образовательного процесса.

5) Лекция – один из методов обучения, характеризующийся монологическим способом изложения большого количества материала. К особенности лекции как метода обучения можно отнести возможность обеспечения законности и целостности восприятия обучающимися изучаемого материала. Результатом использования лекции является активизация познавательной деятельности, вовлечение обучающихся в решении различных учебно-познавательных задач.

6) Работа с учебниками и учебными пособиями. К основным методическим приемам данного метода обучения относятся: быстрое чтение, конспектирование, выделение главного и составление плана прочитанного, тезирование, обращение к иллюстрациям, ответы на вопросы, цитирование, разбор задач.

2. Наглядные методы обучения. Это такие методы обучения, в которых источником знания являются наблюдаемые предметы, явления и наглядные пособия. Учеными доказано, что зрение является самым значимым из органов чувств, оно воспринимает реальный окружающий мир, поэтому в процессе обучения используется ряд средств наглядности, которые подразделяются на:

- натуральные, т.е. инструменты, детали оборудования, образцы изделий и т.д.;

- изобразительные, т.е. модели, схемы, фильмы, кинопроекции, мультимедиа и т.д.

3. Практические методы обучения характеризуются тем, что обучающиеся получают знания, вырабатывают умения при выполнении практических действий. Основным практическим методом обучения в профессиональной школе являются – упражнения, целью которых является развитие у обучающихся умений практического использования полученных знаний. В свою очередь, они подразделяются на:

- репродуктивные упражнения – ограниченность заданного содержания области применения знаний (заполнение таблиц, ответы на вопросы, работа с терминами);
- творческие упражнения – использование обучающимися знаний и умений в различных комбинациях и самостоятельный поиск оригинальных решений для поставленных задач (кроссворд, рассказ по заданным словам, тексты с ошибками);
- поисковые упражнения – более высокий проводимый уровень мыслительной активности обучающихся.

Методы обучения — это способы передачи информации от педагога обучающемуся. В системе деятельностного подхода определение звучит немного иначе: методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся по достижению конкретных образовательных задач, направленные на облегчение обучения посредством практического опыта и активного взаимодействия с предметом. Абсолютно любой метод обучения включает в себя цель, систему действий, средства обучения и желаемый результат.

Педагог должен уметь правильно использовать в своей педагогической деятельности всевозможные, разнообразные методы обучения, результатом этого использования будет являться выявление лучших методов обучения. Структура обучения в профессиональной школе имеет объективную и субъективную составляющую. Объективная составляющая отражает общие дидактические закономерности, цели, задачи, формы, принципы, правила и содержания учебного процесса, и не является зависимой от педагога. Вторая же, субъективная составляющая, зависит не только от педагога, но и от обучающихся и имеющейся определенной педагогической ситуации.

Профессиональные школы дают студентам начало их профессиональной деятельности, это некий старт их пути, на котором важно включиться сразу. Педагог и его методы обучения играют большую роль во включенности и заинтересованности студента в обучение. Творческое начало педагога, повышение креативности процесса обучения в профессиональной школе очень важно для развития будущего поколения специалистов.

Мы решили изучить бизнес-школу НИУ ВШЭ, а именно проанализировать использование методов обучения по экономическим дисциплинам. Образовательная организация бизнес-школа НИУ ВШЭ работает по следующим направлениям подготовки:

- «Бизнес-информатика»;
- «Маркетинг и рыночная аналитика»;
- «Управление бизнесом»;
- «Цифровые инновации в управлении предприятием»;
- «Управление целями поставок и бизнес-аналитика»;
- «Международный бизнес».

Использование методов обучения по экономическим дисциплинам в бизнес-школе НИУ ВШЭ осуществляется по следующим критериям:

- соотношение целям и задачам процесса обучения;
- соотношение содержанию заданной темы;
- соотношение методов принципам процесса обучения;
- соотношение учебным возможностям обучающихся;
- соотношение условиям процесса обучения и времени, которое на него отведено;
- соотношение возможностей педагогов.

Можно сделать вывод, что бизнес-школа НИУ ВШЭ сочетает в себе и словесные, и наглядные, и практические методы. Также удалось выявить более подробно какими методами чаще всего пользуется бизнес-школа НИУ ВШЭ:

- Словесные методы обучения: беседа, объяснение, дискуссия, лекция.
- Наглядные методы обучения: изобразительные методы.
- Практические методы обучения репродуктивные упражнения, творческие упражнения, поисковые упражнения.

Таким образом, бизнес-школа НИУ ВШЭ является одной из тех профессиональных школ, которая, пользуясь различными методами обучения делает учебный процесс доступным и грамотно структурированным.

Важно рассматривать методы обучения, как систему коммуникации преподавателя и обучающегося. Эффективность процесса образования напрямую зависит от их взаимодействия, необходим непрерывный контакт с аудиторией, готовность ответить на вопросы, способность создать формат дискуссии и организовать коллективную творческую и умственную деятельность [6].

Выводы. Мы считаем, что особенно важно учить студентов педагогических вузов новым и современным методам обучения, что бы их будущие ученики хотели получать знания. В период образовательного процесса у обучающихся создается и закладывается мировоззрение личности, а также формируются социальные связи и умения взаимодействия с остальными участниками обучения. От того, как происходит процесс обучения, зависит результативность формирования личности обучающегося [4]. Необходимо практиковать нестандартные подходы к обучению, чтобы заинтересовать обучающихся. Для этого стоит использовать креативные методы обучения:

- Эксперименты: например, на занятиях по физике использовать больше практики, проводить эксперименты, показывать, как законы физики влияют на нашу жизнь.
- Ориентирование на интересы обучающихся: важно понимать, что происходит вне учебной деятельности, показывать свой пример и свои интересы, нужно вести диалог с обучающимися с их позиции на примере их увлечений, современным и актуальным темам.
- Самоуправление: часть работы проделывают обучающиеся самостоятельно. Они предпочитают ролевые игры и обучение на собственном опыте, охотно подражают другим и быстро учатся, если могут сами взаимодействовать с объектами.
- Проекты: практическая занятость, не учить предмет, а проводить исследования в соответствующей области, запоминать все на практике и собственном опыте.

Творческое начало педагога, повышение креативности процесса обучения в профессиональной школе – вот что является важным критерием получения качественного образования обучающихся.

Литература:

1. Абрамова, Н.С. Кейс-технологии в профессиональном образовании / Н.С. Абрамова, М.И. Колдина, О.И. Ваганова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 11-14

2. Быстрова, Н.В., Цыплакова С. А. Профессиональная школа как объект управления / Н.В. Быстрова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – №1 (35).
3. Горбунова, Е.А. Дидактические методы обучения / Е.А. Горбунова // Вопросы науки и образования. – 2018. – №7 (19). – С. 197-199
4. Есемурадова, Г.А. Методы обучения / Г.А. Есемурадова // Экономика и социум. – 2021. – №1-1(80).
5. Колдина, М.И. Воспитательная деятельность в профессиональной образовательной организации / М.И. Колдина, А.В. Лелекова, А.А. Перяшкина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – № 2(60). – С. 57-59
6. Колдина, М.И. Современные формы и методы обучения профессионального образования / М.И. Колдина, Н.В. Фролова, А.А. Перяшкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 118-120
7. Яндиев, А.Р. Дидактика и методы обучения высшей школы / А.Р. Яндиев // Экономика и социум. – 2019. – №12 (67).

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна

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

магистрант Ураков Андрей Анатольевич

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

магистрант Новикова Ольга Алексеевна

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

НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ СТОРОН УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию нормативно-правовой деятельности как одной из сторон управленческой деятельности в учебном заведении. Раскрывается сущность, значение, содержание и направленность нормативно-правовой деятельности в структуре управления образовательной организацией. Уточняется, что нормативно-правовое обеспечение требует постоянной актуализации и улучшения, что позволяет увеличить качество образовательной подготовки. Реализация данных мероприятий связана с развитием следующих направлений: моделирование нормативно-правового обеспечения с его четкой структуризацией, формирование ценностного отношения к управлению качеством посредством создания нормативно-правовых документов, формирование самих нормативно-правовых документов и их актуализация с учетом ведущих принципов развития института образования. По итогам исследования делаются выводы о значимых аспектах нормативно-правовой деятельности в контексте управления деятельностью образовательной организации.

Ключевые слова: нормативно-правовая деятельность, управление образовательной организацией, нормативно-правовое обеспечение, управленческая деятельность в образовании.

Annotation. The article is devoted to the study of regulatory activities as one of the aspects of management activities in an educational institution. The essence, meaning, content and direction of regulatory activities in the management structure of an educational organization are revealed. It is clarified that the legal framework requires constant updating and improvement, which allows increasing the quality of educational training. The implementation of these activities is associated with the development of the following areas: modeling of legal and regulatory support with its clear structuring, the formation of a value-based attitude to quality management through the creation of regulatory and legal documents, the formation of the regulatory and legal documents themselves and their updating taking into account the leading principles of development Institute of Education. Based on the results of the study, conclusions are drawn about the significant aspects of regulatory activity in the context of managing the activities of an educational organization.

Key words: regulatory activities, management of an educational organization, regulatory support, management activities in education.

Введение. В условиях динамизма общества и формирования новых социально-экономических вызовов вопросы организации нормативно-правовой деятельности приобретают концептуальное и практическое значение, сопряженное с повышением качества образования и построением эффективной управленческой практики. Нормативно-правовая деятельность становится инструментом управления развитием конкретной образовательной организацией, определяя перспективные точки роста и формирования условий соответствия состояния образовательной организации внешним средовым запросам. В связи с этим нормативно-правовая деятельность раскрывается как структура определенных этапов, воспроизводящихся как в практике педагога-практика, так и руководителя образовательной организацией. На перспективу совершенствование системы нормативно-правовой деятельности становится фактором адаптации к новым реалиям и приведения системы в векторе соответствия внешним и внутренним запросам, формирования мониторинговой документации [8].

Актуальность исследования нормативно-правовой деятельности как одной из сторон управленческой деятельности в учебном заведении сопряжена и с тем, что нормативно-правовая деятельность играет значительную роль в развитии института образования в целом, предоставляя основы и перспективные точки регулирования течения образовательных процессов. В связи с этим рассмотрение концептуальных особенностей нормативно-правовой деятельности приобретает прикладную ценность на уровне как повышения качества образования в целом, так и развития и повышения организационной эффективности, в частности.

Цель исследования – охарактеризовать нормативно-правовую деятельность как одну из сторон управленческой деятельности в учебном заведении.

Изложение основного материала статьи. Нормативно-правовое обеспечение это средства, способы и приемы, обеспечивающие как повышение качества образования, так и инновации, эффективность, стабильность образовательных процессов, а также реализация намеченных проектов, планов и определение путей совершенствования личности в образовательном процессе. Потребность в совершенствовании нормативно-правовой базы в системе профессионального

образования определена радикальными изменениями, которые связаны с социально-экономическими, политическими и образовательно-прогностическими условиями в Российской Федерации.

Повышение качества образования невозможно без воспроизводства управления нормативно-правовым обеспечением (документацией) образовательной организации, на что указывают К.В. Екимов, О.В. Демакова и С.А. Зиновьева. Авторы считают, что нормативно-правовое обеспечение закладывает основы для формирования конкурентоспособного института образования, повышения эффективности управления образовательной организацией [2]. В другом исследовании К.В. Екимовой, С.А. Зиновьевой и Ю.А. Бекетовой нормативно-правовое обеспечение образовательной организации рассматривается в качестве ключевого фактора повышения качества образования, намечающего глобальные траектории развития и совершенствования внутренней практики функционирования. Авторы определяют, что нормативно-правовое обеспечение требует постоянной актуализации и улучшения, что позволяет увеличить качество образовательной подготовки. Реализация данных мероприятий по их мнению связана с развитием следующих направлений: моделирование нормативно-правового обеспечения с его четкой структуризацией, формирование ценностного отношения к управлению качеством посредством создания нормативно-правовых документов, формирование самих нормативно-правовых документов и их актуализация с учетом ведущих принципов развития института образования [3]. Соглашаясь с мнением авторов, отметим, что только развивая нормативно-правовую документацию и приводя состояние реального к состоянию нормативно утвержденного институт образования и конкретное учебное заведение могут и способны двигаться в векторе непрерывного развития.

М.И. Фролова считает, что реализация нормативно-правовых актов является важным этапом в функционировании института образования, поскольку позволяет создать минимально необходимые условия осуществления образовательной деятельности, которые будут гарантировать минимальное соответствие качеству образования [7]. Л.Ю. Грудцына, фокусируясь на учреждениях высшего образования, определяет, что государственные образовательные организации обеспечивают качественное высшее образование за счет: совершенствования материальной базы, развития кадрового (профессорско-преподавательского) состава, улучшения образовательных программ и обеспечения эффективной нормативно-правовой документацией, приведения в соответствие с образовательными стандартами высшего образования [1]. Все перечисленное попросту указывает на концептуальную роль и значение нормативно-правового обеспечения в создании высокоэффективной системы образования, формирования перспективы долгосрочно-ориентированного развития.

С.А. Зиновьева, Е.А. Уракова, Д.М. Михайленко и А.Н. Сидоров отмечают, что нормативно-правовое регулирование в зависимости от рассматриваемого уровня определяет собственные перспективы самостоятельной организации процессов развития образовательной организации. На примере высших учебных заведений и их финансовой деятельности авторы выделяют, что только основываясь на собственных нормативно закрепленных полномочиях институт образования может реализовывать заложенные в него функции [4].

Так, резюмируя результаты проведенного анализа, отметим, что значение нормативно-правовой деятельности в контексте управления деятельностью образовательной организации раскрывается с позиции нескольких аспектов:

Во-первых, обеспечение законности и легитимности функционирования организации. Нормативно-правовая база служит основой для создания и функционирования образовательных организаций, а представленные в нормативном обеспечении законы и нормы права определяют правовой статус образовательной организации, компетенции, полномочия и уровень ответственности за те или иные аспекты образования [5].

Во-вторых, создание условий для гарантированного минимума в системе качества образования. Нормативно-правовое обеспечение содержит в себе минимальные стандарты, которые призваны обеспечить единое качество образования и предоставить сведения о степени соответствия деятельности образовательной организации заданным требованиям на государственном уровне.

В-третьих, развитие собственной образовательной политики. Нормативно-правовая деятельность государства и образовательных организаций при их взаимодействии позволяет разрабатывать и продвигать отдельные образовательные политики и инициативы, ориентированные на достижение стратегических целей в области образования, развитие отдельных институтов или апробацию новых педагогических практик.

В-четвертых, определение прав и обязанностей субъектов образования в реалиях конкретной организации. Устав, должностные инструкции, трудовой распорядок и прочие нормативно-правовые основы устанавливают вектор прав и обязанностей вовлеченных в образовательные процессы субъектов с их законным закреплением, что позволяет формировать легитимную систему принятия решений.

В-пятых, работа с финансовой стороной функционирования. Нормативно-правовые основы определяют направления, особенности и структуру источников финансирования и самофинансирования образовательных организаций, направления и специфику использования бюджетных средств, обеспечивают прозрачность финансовых аспектов управления деятельностью образовательной организации, целевой характер использования средств [6].

В-шестых, занятие вектора инновационных процессов и развития. Нормативно-правовое обеспечение задает векторы проникновения инноваций в образовательный процесс с перспективой интенсивного развития образовательной организации.

Выводы. Таким образом, нормативно-правовая деятельность в управлении деятельностью учебного заведения выступает в качестве основополагающего инструмента формирования структуры, стабильности и качества образования, нормативно обеспечивая условия, в которых осуществляется управление образовательными процессами и системами. Более того, формирование систематической отчетности по реализации нормативных положений и их воздействию на качество образования становится важнейшим элементом корректного управления деятельностью образовательной организации, задает векторы развития.

Литература:

1. Грудцына, Л.Ю. Правовые основы системы управления учреждениями высшего профессионального образования / Л.Ю. Грудцына // Пробелы в российском законодательстве. – 2013. – №4. – С. 68-71
2. Екимов, К.В. Роль нормативно-правового обеспечения образовательной организации в повышении качества образования / К.В. Екимов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67-1. – С. 87-90
3. Екимов, К.В. Пути развития нормативно-правового обеспечения деятельности образовательной организации / К.В. Екимов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69-1. – С. 192-194
4. Зиновьева, С.А. Нормативно-правовое регулирование финансовой деятельности вузов / С.А. Зиновьева // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2022. – №2 (60). – С. 19-25
5. Седых, Е.П. Система нормативного правового обеспечения проектного управления в образовании / Е.П. Седых // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, № 1(26). – С. 1. – DOI 10.26795/2307-1281-2019-7-1-1. – EDN YZENWH
6. Уракова, Е.А. Нормативно-правовое обеспечение профессионального образования / Е.А. Уракова, В.О. Глазова // Современные проблемы развития профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-

практической конференции. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2023. – С. 36-39. – EDN NAMEJT

7. Фролова, М.И. Реализация нормативно-правовых актов в области общего образования России в организационно-управленческой деятельности Н.И. Пирогова как попечителя учебного округа / М.И. Фролова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – №2 (59). – С. 26-34

8. Хижная, А.В. Эффективность управления персоналом / А.В. Хижная, Е.А. Уракова, В.О. Глазова // Наука Красноярья. – 2022. – Т. 11, № 4-4. – С. 164-168. – EDN XEOKZR

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна

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

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

студент Гребенщев Даниил Михайлович

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

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию управления образовательными системами. Раскрывается сущность управления, исследование проблемы управления и её функционирования. Рассматривается применение цифровых технологий, улучшение теории менеджмента в образовании, изменение организационных структур, а также обновление существующих функций, моделей и механизмов с переходом к функциональным способам управления. Уточняется качество управления образованием, требующее оперативного реагирования на изменения и принятия своевременных решений в управленческой действительности, с фокусом на образовательную политику конкретного учреждения, связанную с качеством, и её реализацией.

Ключевые слова: система образования, управление, образовательный процесс, организационная структура.

Annotation. The article is devoted to the study of management of educational systems. The essence of management, the study of the problem of management and its functioning are revealed. The application of digital technologies, improvement of management theory in education, changes in organizational structures, as well as updating existing functions, models and mechanisms with the transition to functional methods of management are considered. The quality of education management is clarified, requiring a prompt response to changes and making timely decisions in management reality, with a focus on the educational policy of a particular institution related to quality and its implementation.

Key words: education system, management, educational process, organizational structure.

Введение. Истоки активного реформирования образования берут свое начало с конца двадцатого века, когда были расставлены приоритеты на совершенствование управленческой практики для решения задач повышения качества образования. Именно в этот период происходит интенсификация развития, связанная с проведением экспериментов в области обеспечения качества обучения, а также экспериментов, направленных на совершенствование профессиональной компетентности специалистов. С точки зрения педагогического аспекта реализовывались комплексные оптимизационные процедуры, ориентированные на соотношение, сочленение, интеграцию и объединение всевозможных форм, средств, методов и приемов обучения. Как итог, образовательный процесс переориентировал вектор с традиционного знаниевого обучения в сторону творчества, развития творческих способностей как действующих, так и будущих специалистов. Реализация названной комплексной, системной и многомерной задачи возможна только при условии взятия вектора в сторону инноваций, экономии ресурсов и адекватного перераспределения возможностей, с учетом текущих операций. Не менее значимым стал и пересмотр, наряду с обновлением, содержания различных условий функционирования образования, будь то нормативных, кадровых или ресурсных, которые сопровождали инновации в управлении образованием, способствовали переводу педагогического процесса в сторону новой образовательной парадигмы. Так, условия образования на уровне региона, несмотря на действующие базовые аспекты, а также характерные особенности региональной системы образования, развиваются также как и другие системы, следуя стандартным положениям теории управления и управления системами. На современном этапе ясной становится необходимость ориентирования на качество образования, как главную меру оценки изменений и инноваций. Чтобы двигаться в направлении качества, образованию необходимо сохранять ориентированность на инновационные трансформации, которые осуществляются в рамках действующих систем, что требует улучшение функциональных процессов, развитие компонентов внутри системы, и, самое главное, обновления содержания, особенностей применения технологий и выдвижения актуальных форм обучения. Наряду с качеством, важным параметром становится соответствие существующему социальному заказу и удовлетворение потребностей конкретного субъекта образования, который ориентируется на получение востребованного, конкурентоспособного и ценного образования, что завязано на овладении профессиональными компетентностями. В подобных условиях управленческая практика перестраивается на устранение противоречий, связанных с существующими высокими требованиями к качеству образования (к тому же, постоянно расширяющимся) и наличием существенных диспропорций в доступности материально-технических, кадровых и финансовых ресурсов.

Целью статьи является характеристика управления, проблемы управления, её функционирования и применение цифровых технологий в организационных структурах.

Изложение основного материала статьи. Исследование проблемы управления образовательными системами с взятым вектором на качество требует, первично, исследования противоречий, которые оказывают существенное влияние на образование. Сегодня в числе таких базовых противоречий можно назвать, во-первых, увеличение самостоятельности образовательных организаций при наличии заказа на конкретный уровень подготовки; во-вторых, существование значительной потребности в привлечении инвестиционных ресурсов в институт образования для его модернизации и устремленными взглядами государства на снижение собственных расходов; в-третьих, сохраняющейся и постоянно увеличивающейся динамикой социально-экономических трансформаций и относительной толерантностью образования к

изменениям; в-четвертых, взятием единого инновационного вектора и широтой существующих подходов к развитию образования, сложностью принятия оперативных и экономически соответствующих решений; в-пятых, наличием автономии государственных органов управления образованием и их зависимостью от реакции и своевременного реагирования общества и образующих его структуру институтов.

Перечисленный перечень противоречий нельзя назвать исчерпывающим, поскольку при углублении данной темы можно выявить еще больше противоречивых условий. Данный факт обусловлен тем, что образование подвержено влиянию интересосистемных и экстеросистемных факторов. К тому же, сохраняется вероятность существования еще не выявленных противоречий, вследствие активно реализации действующих федеральных и региональных политик в области развития образования. Причем у последней есть ряд значимых признаков, которые отличают её, политику развития образования. Среди этих признаков есть существенные стремления и направления, связанные с необходимостью уравнивания интересов между различными группами населения, необходимостью сократить уровень ответственности государства за неэффективность распоряжения ресурсами на уровне образовательных организаций, необходимостью обеспечить самостоятельный поиск финансовых ресурсов со стороны самих образовательных организаций, высвобождающая бюджет от данного бремени. Все перечисленное попросту актуализирует необходимость формирования гибкого и инновационно-ориентированного, результирующего управления образовательными системами. Здесь видим примечательной точку зрения В.П. Панасюка, который выделяет несколько способов управления: финитное, разомкнутое, матричное. Отслеживание изменений в управлении образованием требует учета не только динамики количественных показателей, но и, прежде всего, качественных. В этом контексте прикладными становятся следующие позиции в управлении образованием. Во-первых, оформление образовательной деятельности с четким определением таких составляющих, как миссия, политика качества, функционально-ролевые аспекты с привязкой как к государству, так и к обществу. Во-вторых, оформление управления организацией с построением организационных механизмов и определением структурных составляющих образования, как объекта управления. В-третьих, технологическое оснащение образовательных систем и управления в них, с фокусом на новые цели, задачи и технологии организации человеческой деятельности. В-четвертых, управление инфраструктурой образования, с установлением сетевых партнерских отношений, поиском клиентов, привязкой деятельности к финансированию со стороны ресурсных центров и многих других. Отметим, что особенности и контекст реализации различных моделей управления в различные периоды в ретроспективе показывает наличие интереса общества и самого института образования, как системы социальной, к установлению конкретных ролевых позиций образования в экономике нашей страны. Вместе с тем, предельно ясной остается необходимость разрешения существующих противоречий, с фокусом на многие конкретные вопросы и проблемы. Центральной с позиции управления образованием становится проблема поиска адекватных и соответствующих современному состоянию образования моделей управления; и ровно также выбор таких моделей сталкивается с множеством барьеров, которые связаны в том числе и с отсутствием конкретно сформированных представлений и утвержденных позиций в отношении миссии и роли конкретной образовательной системы в рамках всей национальной системы образования. Как итог, возникает и проблема отсутствия процессности в проектировании необходимых результатов, в поиске действующих конфигураций обучения и моделей развития института образования, как системы, находящейся под управлением. Но, несмотря на всю выделенную противоречивость и некоторую ситуативно-моментную неопределенность, существуют и конкретные трансформационные тенденции в управлении образовательными системами, которые связаны с переходом к более децентрализованным моделям управления, увеличением роли инновационных функций, ориентацией на договорной характер взаимодействия между учреждениями, а также переходу к важной роли общественных инициатив с включением горизонтальной иерархии управления на принципах сетевого взаимодействия между институтами. Каждое из названных направлений отражает все большую интеграцию социума в преодоление существующих проблем в системе образования. В связи с этим, происходящие тенденции и изменения могут ознаменовать становление переходного периода на государственно-общественные формы управления образованием, которые противопоставляются ранее принятой государственной модели управления. Тем не менее, отсутствие конкретных, уточненных и сфокусированных моделей управления и согласующихся с ними организационных структур управления делает работу, направленную на повышение качества образования, дополнительно противоречивой, что связано с растрачиванием ресурсов и отсутствием интеграции, снижением последовательности получения необходимых результатов. В такой ситуации управление, как фактор, определяющий динамику и вектор развития, может снижать свою роль, что при условии перехода к общественному управлению отражает малозначимость и имитирующий характер управления перед результирующим. Описанное является следствием несовершенства нормативно-правового регулирования образования, отсутствия четко построенных организационных структур и излишней функциональной ориентированностью, которая не всегда обретает четкий смысл и значение, что в конечном счете приводит к многократному повтору единых функций на различных ступенях управления и снижает эффективность использования ресурсов. Переход к управлению, как инструменту роста качества образования, требует обновления и изменения качества образования. В таком случае рассматривается применение цифровых технологий, улучшение теории менеджмента в образовании, изменение организационных структур, а также обновление существующих функций, моделей и механизмов с переходом к функциональным способам управления. Качественное управление образованием требует оперативного реагирования на изменения и принятия своевременных решений в управленческой деятельности, с фокусом на образовательную политику конкретного учреждения, связанную с качеством, и её реализацией.

Не менее значимым условием становится необходимость исключения противоречий в принимаемых управленческих решениях, с фокусом на синергетическое объединение исполнителей и повышение их эффективности в инновационном развитии. Реализация управления в этом смысле осуществляется с фокусом на содержательные и структурные компоненты, с фиксацией объекта управления, что и позволит определить структуру данного объекта. На законодательном нормативно-правовом уровне подобное переходное состояние приобретает пакетный задачный вид в управлении, а структура этого пакетного вида изменяется. В построении структуры имеется собственная логика, основанная на анализе изменений по объектам управления, на которые взят фокус. Среди таких объектов ресурсы, нормативно-правовое обеспечение, заказ на образовательные услуги, состояние процедур оценки качества образования. Фокус на эти объекты требует определения четкого перечня процессов поддержки, которые и будут обеспечивать качество образования. Важным инструментом в таком случае становится документирование процедур и разработка процессных схем их реализации, с построением компетенций и распределением полномочий. Фокус на процессы позволяет выстроить всю управленческую парадигму в виде определенной иерархии-дерева целей, снижает уровень неопределенности и позволяет достигнуть нужного качества. С позиции формирования целевых пакетов, которые конкретизируются на уровне задач, управленческие и поддерживающие процессы воспроизводятся в структуре долго-, средне- и краткосрочных, с фокусом на перспективный характер развития (повышения качества) образовательной системы. Причем первоочередными становятся такие задачи, как: соотношение предполагаемых и реальных потребностей населения в услугах образования; установление факторов, способствующих росту конкурентоспособности образования среди других в рамках рыночной парадигмы, стимулирование мотивации в

образовании с фокусом на непрерывный характер совершенствования деятельности и рост качества, расширение материального, финансового и ресурсного обеспечения в целом. Важно подчеркнуть, что в различных образовательных системах и уровнях образования подобные задачи будут видоизменяться и конкретизироваться, в том числе с позиции их содержательного аспекта. В таком случае важно рассматривать необходимость проектирования моделей управления в соответствии со специфическими особенностями конкретного уровня образования и субъекта управления (организации), с учетом его целей, задач, возможностей и предельного потенциала, стиля управления, уровня культуры, внешних средовых условий и многих других составляющих. Развертывание таких моделей происходит на двустороннем уровне, с фокусом как на управление функционированием образовательной системы, так и её развитие.

Выводы. Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что управление становится ключевым фактором повышения качества образования, а обеспечение преобразований в образовательных системах сегодня не может происходить однозначно, ввиду существования ярко выраженных барьеров, проблемных моментов, противоречий и открытых вопросов. Существующие и реализующиеся классические подходы к построению управленческих моделей на практике не демонстрируют тот уровень эффективности, который требуется в парадигме функционирования конкретной образовательной организации. Как итог, важно учитывать степень готовности управленцев к видоизменению управленческой ситуации в сторону построения адекватных и соответствующих специфическим запросам в управлении моделей, и в связи с выбранными моделями и осуществлять структурные преобразования. Рассматриваемые задачи направления управления образованием, в связи с этим, приобретают приоритетный характер, причем не только для самих образовательных организаций, но и для органов власти на различных уровнях, от муниципального, вплоть до регионального. С этой точки зрения фокус должен быть взят на построение качественного управления, ориентированного на качество, как главную меру оценки состояния образования. Здесь возникают новые феномены, которые, несмотря на их новизну, становятся перспективным способом преодоления существующих противоречий, проблем и барьеров в управлении качеством образования, при всей многомерности измерений данного явления.

Литература:

1. Демидова, Н.Н. Теоретические и прикладные аспекты оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций в России / Н.Н. Демидова, А.В. Зулхарнаева, Н.Е. Лобжанидзе // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 4(41). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-4-2. – EDN AGLUGR
2. Зиновьева, С.А. профессиональное корпоративное обучение / С.А. Зиновьева, Е.А. Коняева, А.М. Петровский // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-3. – С. 112-114. – EDN TKYZKQ
3. Магомедова, П.К. Система управления персоналом образовательной организации / П.К. Магомедова, М.А. Магомедова, П.Р. Шахбанова // Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы, Махачкала, 28 апреля 2022 года. – Москва-Берлин: ООО «Директ-Медиа», 2022. – С. 111-113. – EDN YKFPCC
4. Медведева, Н.В. Роль управляющих советов образовательных учреждений в системе управления образованием / Н.В. Медведева // Материалы Афанасьевских чтений. – 2013. – № 11. – С. 164-168. – EDN RIFKPA
5. Симонова, А.А. Управление образовательными системами / А.А. Симонова // Дополнительное профессиональное образование: Сборник программ / Научный редактор А.А. Симонова. – Екатеринбург: ООО "ИД Ажур", 2013. – С. 6-14. – EDN ZUMYDF
6. Хижная, А.В. Эффективность управления персоналом / А.В. Хижная, Е.А. Уракова, В.О. Глазова // Наука Красноярья. – 2022. – Т. 11, № 4-4. – С. 164-168. – EDN XEOKZR
7. Цыплакова, С.А. Управленческий аспект в педагогической деятельности / С.А. Цыплакова, Ю.А. Бекетова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2019. – С. 60-62. – EDN LTXNFB

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, доцент Коренева Анастасия Вячеславовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ЭТИКЕТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье говорится о значимости коммуникативно-деятельностного подхода в преподавании русского языка. Характеризуются основополагающие научные труды, в которых описаны принципы и приемы коммуникативно направленной методики обучения русскому языку. Подчеркивается ее эффективность в развитии коммуникативных умений учащихся. В статье более подробно рассматриваются проблемы, связанные с этикетной составляющей работы по формированию коммуникативной компетенции. Проанализировано, какое место отводится речевому этикету при обучении русскому языку в современной школе. Показано, как он представлен в разделах и темах школьных учебников. Выявлены упражнения, с помощью которых у учащихся развиваются основные этикетные умения. Доказывается, что задания этикетной направленности присутствуют во всех учебно-методических комплектах, однако их количество минимально, что не способствует прочному формированию знаний и умений по речевому этикету. Затрудняет подготовку и проведение этикетно-ориентированных уроков и незначительное количество дополнительной учебно-методической литературы по данной теме. Подчеркивается, что в этих условиях учителям-словесникам необходима методическая помощь по вопросам систематического и целенаправленного обучения речевому этикету.

Ключевые слова: речевой этикет, этикетно-ориентированные уроки, коммуникативно-деятельностный подход, коммуникативная компетенция, задания этикетной направленности.

Annotation. The article talks about the importance of the communicative-activity approach in teaching the Russian language. Fundamental scientific works are characterized, which describe the principles and techniques of communicatively oriented methods of teaching the Russian language. Its effectiveness in developing students' communication skills is emphasized. The article examines in more detail the problems associated with the etiquette component of the work on developing communicative competence. It is analyzed what place is given to speech etiquette when teaching the Russian language in a modern school. It is shown how it is presented in the sections and topics of school textbooks. Exercises have been identified that help students develop basic etiquette skills. It is proved that etiquette-oriented tasks are present in all educational and methodological sets, but their number is minimal,

which does not contribute to the strong formation of knowledge and skills in speech etiquette. The preparation and conduct of etiquette-oriented lessons is also made difficult by the small amount of additional educational literature on this topic. It is emphasized that in these conditions, literature teachers need methodological assistance on systematic and targeted teaching of speech etiquette.

Key words: speech etiquette, etiquette-oriented lessons, communicative-activity approach, communicative competence, etiquette-oriented tasks.

Введение. Русская школа постоянно уделяла определенное внимание коммуникативной функции языка. Однако теоретическая неразработанность проблемы ограничивала возможности методистов в реализации коммуникативной направленности преподавания русского языка. Создание психолингвистической теории речевой деятельности (А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов), развитие таких отраслей лингвистики как прагматика (Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булыгина), функциональная грамматика (Г.А. Золотова, В.Г. Гак, Н.Ю. Шведова) привели к тому, что во второй половине 20 века в методике преподавания русского языка речь стала рассматриваться как деятельность. На основании деятельностного подхода в конце 60-х годов известный российский ученый Т.А. Ладыженская разработала систему обучения, в которой коммуникативные умения соотносились со структурой речевой деятельности, ее этапами [11].

В 1978 году появилась статья В.И. Капинос «Работа по развитию связной речи учащихся в свете теории речевой деятельности», где говорилось о необходимости коммуникативной направленности уроков развития речи, утверждалось, что в школе работа над связным высказыванием не выходит за рамки речевого действия, которое «... подчинено собственной, речевой цели – адекватно передать языковыми средствами содержание высказывания...» [5, С. 11]. В результате отсутствует звено, которое связывает речевое действие с коммуникативной деятельностью говорящего (зачем мы создаем высказывание, для кого оно предназначено и пр.), а это мешает осуществить обучение языку как средству общения.

Вопрос коммуникативной перспективы в преподавании был в центре внимания другого известного методиста Т.К. Донской, которая полагала, что коммуникативно направленным должен быть весь курс русского языка, и выделяла два направления в этой работе: 1) отбор теоретических сведений о соотношении феномена "язык-речь"; 2) развитие у учащихся умений решать в различных коммуникативных ситуациях с помощью известных языковых средств учебные коммуникативные задачи [4].

На принципе коммуникативной направленности основывалась и созданная А.Ю. Купаловой концепция обучения русскому (родному) языку в общеобразовательной школе, в основе которой лежала интеграция системно-описательного и коммуникативно-деятельностного подходов к построению курса [9].

Изложение основного материала статьи. В современной лингводидактике коммуникативно-деятельностный подход стал одним из важнейших подходов к обучению. В рамках реализации данного подхода главной задачей учителя-словесника становится формирование у учащихся коммуникативной компетенции, в том числе ее этикетной составляющей. Охарактеризуем, какое место отводится речевому этикету при обучении русскому языку, как он представлен в школьных учебниках, с помощью каких упражнений школьники учатся:

- а) опознавать и группировать изученные этикетные слова;
- б) анализировать формулы речевого этикета;
- в) грамотно писать этикетные слова, выделять их на письме;
- г) выбирать этикетные слова, наиболее уместные в данной ситуации, и использовать их в процессе общения;
- д) анализировать этикетно-ориентированную речь, видеть ошибки, допущенные участниками этикетного общения.

Нами были проанализированы три учебных пособия по русскому языку для 5 класса:

1. Русский язык: Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений (авторы Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.).
2. Русский язык: Практика. 5 кл.: Пособие для общеобразоват. учреждений (авторы А.Ю. Купалова, А.П. Еремеева, Г.К. Лидман-Орлова и др.).
3. Русский язык: Учеб. пособие для 5 кл. общеобразоват. учреждений (авторы М.М. Разумовская, С.И. Львова, Г.А. Богданова и др.).

Приведем некоторые примеры.

Так, в учебном пособии под редакцией М.М. Разумовской этикетные задания представлены при изучении следующих тем.

Умеем ли мы употреблять в речи этикетные слова

Выпишите этикетные слова и обороты, которые вы можете использовать, обращаясь к старшему по возрасту. Объясните, почему все слова разделены на 2 группы.

Здравствуй! Здравствуйте! Рад вас приветствовать! Добро пожаловать! Я так рад вам! Доброе утро!

Синтаксис и пунктуация. Обращения

1. Найдите в сказках А.С. Пушкина примеры с обращениями. Кто и при каких обстоятельствах какие формы обращения выбирает? Как это характеризует говорящего?

2. Представьте себе: уходя в школу, вы забыли предупредить родителей, что после уроков хотите задержаться в библиотеке или навестить заболевшего друга. Чтобы родители не волновались, напишите им записку о причине вашей возможной задержки. Не забудьте про «слова вежливости».

3. Напишите письмо другу, бабушке, используя подходящие обращения: *дорогой Саня, дорогой друг, милая бабушка, родная моя.*

Диалог

Составьте диалоги на темы: «Разговор по телефону», «В библиотеке». Запишите диалог на одну из тем.

Как образуется повелительное наклонение глагола?

Закончите данные фразы вежливости (этикета), используя глаголы в форме повелительного наклонения. *Будьте добры... Если вам нетрудно... Если вас не затруднит...*

Скажите, часто ли вы употребляете подобные фразы.

В сборнике «Русский язык: Практика» (авторы А.Ю. Купалова, А.П. Еремеева, Г.К. Лидман-Орлова и др.) этикетные умения формируются на уроках по следующим темам.

Местоимение

Повторением какого местоимения создается впечатление нескромности говорящего?

Я для папы, я для мамы

Чудо-мальчик, просто клад...

Я старательный, я внимательный...

Главные члены предложения

Найдите в сказке о мертвой царевне А.С. Пушкина предложения с обращениями... Как изменится характер обращений к одному и тому же предмету в зависимости от настроения говорящего?

Предложения с прямой речью

Представьте себе: у вас намечается встреча с известным артистом, певцом, спортсменом. Составьте возможные в этих ситуациях предложения с прямой речью. Уместно используйте обращения, вводные слова.

Понятие о литературном языке

Запишите предложения, выбирая подходящие слова из скобок... Почему неуместно употребить в этих случаях другие слова? Когда они уместны?

– Алло! (Здравствуйте, привет) Анна Петровна! Это (Витя, Витька, Витенька).

– Здравствуй (Витя, Витька, Витенька)!

Архаизмы и неологизмы

1. Как бы вы поздравили свою маму (бабушку) с праздником Восьмое марта? Подумайте, каким должно быть ваше выступление (ведь это выступление по радио).

2. Придумайте примеры со словами, помещенными ниже. Чем они различаются? В каких ситуациях они уместны?

Здравствуй – привет; добрый день – приветствую (вас); доброе утро – здравия желаю.

Систематизация и обобщение изученного по культуре речи.

Представьте, что вам необходимо обратиться с вопросом или просьбой к работнице магазина, сидящей за кассой; к служащей, распоряжающейся делопроизводством в учреждении. Как вы их назовете: кассир или кассирша, секретарь или секретарша? Составьте и запишите предложение с обращением, помня о законах вежливости.

Анализ показал, что задания этикетной направленности присутствуют во всех вышеназванных учебно-методических комплексах, однако их количество минимально. В учебнике русского языка под редакцией М.М. Разумовской встретилось двенадцать упражнений. В учебнике, созданном Т.А. Ладыженской, М.Т. Барановым и др., насчитывается шесть заданий. В сборнике задач и упражнений «Русский язык. Практика» (авторы А.Ю. Купалова, А.П. Еремеева, Г.К. Лидман-Орлова и др.) предлагается десять заданий. Разумеется, такое незначительное количество упражнений не способствует прочному формированию знаний и умений по речевой этикете.

В этих условиях учителя, которые понимают важность работы по речевой этикете, должны обращаться к дополнительным источникам. Однако учебных книг по русскому речевому этикету насчитывается не так много, причем большинство из них ориентировано на иностранцев, изучающих русский язык. Сведения, представленные в них, как правило, фрагментарны и сводятся преимущественно к диалогам, в письменной форме демонстрирующим языковой материал, который обслуживает ту или иную устную ситуацию общения, а также к текстам-образцам и заданиям для развития навыков письменной формы речевого взаимодействия.

Назовем учебные пособия, в той или иной степени содержащие материал по речевой этикете. Одно из них – «Школьная риторика» под редакцией Т.А. Ладыженской. Так, пособие для 5 класса предлагает разговор о вежливости в целом, о вежливой просьбе и вежливом отказе, о комплименте и похвале. Каждый параграф включает в себя теоретический материал и несколько ситуативных упражнений [15]. Однако речевой этикет является в этих учебных книгах лишь одним из разделов и занимает незначительное место.

Другое учебное пособие – «Позвольте пригласить вас...» или Речевой этикет» С.И. Львовой [12]. Книга включает в себя теоретический материал, тренировочные упражнения, сведения по истории этикета, выдержки из книг известных исследователей речевого этикета, включает в задания отрывки из художественных произведений. Однако данная книга в большей степени направлена не на использование в учебном процессе, а на самообразование учащихся, причем учащихся старших классов.

Теоретический материал по речевой этикете содержится в книге для внеклассного чтения В.Е. Гольдина «Речь и этикет» [3], а также в научно-популярных пособиях Н.И. Формановской «Вы сказали: «Здравствуйте!» (Речевой этикет в нашем общении)» [13] и «Речевой этикет и культура общения» [14]. Авторы рассказывают о современных нормах русского речевого этикета, обращаются к истории речевого этикета. В книгах много отрывков из классических произведений русской литературы, содержащих этикетные ситуации.

Для обогащения словарного запаса учащихся будет полезен «Словарь русского речевого этикета» А.Г. Балакая, в котором представлено около шести тысяч этикетных слов и выражений. Словарь содержит разнообразные примеры использования речевого этикета в художественных текстах [1].

Наиболее удачными для использования при обучении речевой этикете являются два пособия. Иллюстрированная рабочая тетрадь Г.А. Богдановой, Г.И. Кириченко «Речевой этикет» (для 5-6 классов) содержит устные и письменные задания по культуре речевого общения, включает в себя материалы из произведений художественной литературы, различные речевые игры, задачи [3]. Ярко выраженной практической направленностью обладает «Задачник по этикету» Л. А. Шкатовой, предназначенный для учащихся 5-7 классов [1]. Однако обе эти книги изданы относительно давно и малыми тиражами, поэтому обеспечить ими школьников не представляется возможным. Для учителей будет полезно учебное пособие Н.А. Купиной и Т.В. Матвеевой «Правильность речи и основы этикета» [10].

Существуют и региональные издания по данному вопросу. Так, в Мурманской области существенный вклад в обеспечение словесников учебно-методической литературой по речевой этикете внесла ученый-методист Л.А. Коренева, которая создала ряд программ и методических рекомендаций для учителей [7], [8], [9] и др.

Выводы. Проанализировав, какое место отводится этикетной составляющей в системе работы по русскому языку, отмечаем следующее. Низкая коммуникативная направленность действующих учебников по русскому языку и незначительное количество дополнительной учебно-методической литературы по проблеме затрудняет организацию систематического и целенаправленного обучения речевой этикете на уроках русского языка. В этих условиях крайне важна помощь учителям по вопросам теории и методики обучения речевой этикете.

Литература:

1. Балакай, А.Г. Словарь русского речевого этикета / А.Г. Балакай. – Москва: АСТ [и др.], 2007. – 767 с.
2. Богданова, Г.А. Речевой этикет: Рабочая тетр. для учащихся 5-6-х кл. / Г.А. Богданова, Г.И. Кириченко. – Москва: Мнемозина, 1997. – 44 с.
3. Гольдин, В.Е. Речь и этикет / В.Е. Гольдин. – Москва: Просвещение. 1993. – 109 с.
4. Донская, Т.К. Коммуникативная перспектива в преподавании грамматики в школе / Т.К. Донская // Преемственность и перспективность в развитии речи школьников. – Л.: ЛГПИ, 1983. – С. 78-87.
5. Капинос, В.И. Работа по развитию связной речи учащихся в свете теории речевой деятельности / В.И. Капинос // Русский язык в школе. – 1978. – № 4. – С. 58-66
6. Коренева, Л.А. Речевой этикет: теоретические и методические аспекты. Учебная программа повышения квалификации учителей русского языка и литературы / Л.А. Коренева. – Мурманск: НИЦ «Пазори», 1999. – 12 с.

7. Коренева, Л.А. Речевой этикет: путь к успеху. Программа элективного курса для учащихся 10-11 классов / Л.А. Коренева // Элективные курсы в предпрофильном и профильном обучении. Образовательная область «Филология»: Учебно-методическое пособие для учителей-словесников – слушателей системы повышения квалификации / Автор-составитель Л.А. Коренева. – Мурманск: НИЦ «Пазори», 2005. – 40 с.
8. Коренева, Л.А. Русский речевой этикет: теоретические и методические аспекты. Методические рекомендации для учителей русского языка и литературы слушателей курсов повышения квалификации / Л.А. Коренева. – Мурманск: НИЦ «Пазори», 2001. – 15 с.
9. Купалова, А.Ю. О концепции обучения русскому (родному) языку в общеобразовательной школе / А.Ю. Купалова // Теория и практика в школьном курсе русского (родного) языка. – Москва: НИИШ, 1990. – С. 5-15
10. Купина, Н.А. Правильность речи и основы этикета. Учеб. пособие для учителя / Н.А. Купина, Т.В. Матвеева. – Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1995. – 71 с.
11. Ладыженская, Т.А. Система обучения сочинениям в 4-8 классах / Т.А. Ладыженская. – Москва: Просвещение. – 1973. – 367 с.
12. Львова, С.И. «Позвольте пригласить вас...» или Речевой этикет / С.И. Львова. – Москва: Дрофа, 2010. – 208 с.
13. Формановская, Н.И. Вы сказали: «Здравствуйте!» (Речевой этикет в нашем общении) / Н.И. Формановская. – Москва: Знание, 1982. – 160 с.
14. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – Москва: Икар, 2005. – 255 с.
15. Школьная риторика. 5 класс. В 2 частях / Под редакцией Т.А. Ладыженской. – Москва: «Баласс», 2008. – 144 с.

Педагогика

УДК 316.454.52

аспирант Крахоткин Пётр Владимирович

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

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «профессиональная подготовка иностранных курсантов». Представлены компоненты профессиональной подготовки будущих специалистов из зарубежных стран в военном вузе. Цель статьи – определение понятия «профессиональная подготовка иностранных курсантов». Для поставленной цели решены следующие задачи: дать формулировку концепции «профессиональная подготовка иностранных курсантов» и рассмотреть ее содержание в военном вузе. Методологическую основу статьи составляют работы учёных: Е.А. Бурдуковской, А.К. Леонова, Ч. Вэньчжу, И.В. Абакумовой, Л.Ц. Кагермазовой, З.Ш. Генердукаевой и других. Теоретическая значимость работы определяется тем, что дополнен опыт предыдущих исследователей анализом особенностей профессиональной подготовки иностранных курсантов, описано содержание профессиональной подготовки иностранных специалистов в военном вузе. Научная новизна исследования заключается в том, что рассмотрены проблемы профессиональной подготовки в военном вузе иностранных специалистов. Практическая значимость работы состоит в возможности применения результатов проделанной работы в процессе профессиональной подготовки в военном вузе иностранных курсантов. Отмечено, что содержание профессиональной подготовки в военном вузе иностранных курсантов представлено профессионально-ориентированным обучением, и воспитанием, самостоятельной подготовкой будущих специалистов. В заключении определены особенности профессиональной подготовки иностранных курсантов.

Ключевые слова: иностранный курсант, адаптация, профессиональная подготовка, военный вуз, военно-профессиональная деятельность.

Annotation. The article considers the concept of “professional training of foreign cadets”. The components of professional training of future specialists from foreign countries in a military university are presented. The purpose of the article is to define the concept of “professional training of foreign cadets”. For this purpose, the following tasks have been solved: to formulate the concept of “professional training of foreign cadets” and to consider its content in a military university. The methodological basis of the article is the work of scientists: E.A. Burdukovskaya, A.K. Leonov, Ch. Wenzhu, I.V. Abakumova, L.Ts. Kagermazova, Z.S. Generdukaeva and others. The theoretical significance of the work is identified by the fact that the previous researchers’ experience is supplemented by an analysis of new features of the professional training of foreign cadets; the content of the professional training of foreign specialists in a military university is described. The scientific novelty is in the fact that issues of foreign specialists’ professional education are considered. The practical significance of the work is a possibility of realizing the work results in the process of professional training for foreign cadets at a military university. It is noted that the content of professional training in a military university for foreign cadets is represented by professionally oriented training, and education, self-training of future specialists. In conclusion, the features of professional training of foreign cadets are determined.

Key words: foreign cadet, adaptation, professional training, military university, military professional activity.

Введение. Обучение иностранных специалистов является важной составляющей в образовательной системе нашего государства. Эффективная реализация образовательного процесса в подготовке иностранных курсантов в качестве высококвалифицированных специалистов, являясь одним из условий повышения международного авторитета России, способствует формированию положительного имиджа нашего государства [5], «укреплению ее позиций в мировом образовательном пространстве, развитию межкультурного диалога» [1, С. 53]. «Высшая школа России была и остается одной из немногих систем высшего образования в мире, способных осуществлять подготовку кадров и выполнение научных исследований практически по всем направлениям развития науки, техники и производства» [4, С. 45]. Проблема профессиональной подготовки иностранных специалистов приобретает особую актуальность, так как данный процесс является существенным инструментом внешней политики, а также одним из способов реализации геополитических интересов нашей страны, а также значимой составляющей в образовательной системе. Это обосновывает выбор темы исследования в соответствии с целесообразностью её разработки для применения в методологии профессионального образования. Научная новизна статьи заключается в том, что проанализированы проблемы профессиональной подготовки иностранных курсантов в военном вузе.

Объектом исследования выступает система профессиональной подготовки в вузе иностранных курсантов.

Предмет исследования являются содержание профессиональной подготовки иностранных курсантов, а также ее особенности.

Цель статьи – определение понятия «профессиональная подготовка иностранных курсантов». Для поставленной цели решены следующие задачи: дать формулировку концепции «профессиональная подготовка иностранных курсантов» и рассмотреть ее содержание в военном вузе. Теоретическая значимость работы определяется тем, что дополнен опыт предыдущих исследователей анализом новых особенностей профессиональной подготовки иностранных курсантов, описано содержание профессиональной подготовки иностранных специалистов в военном вузе. Практическая значимость работы заключается в возможности реализации рекомендаций исследования в процессе профессиональной подготовки в военном вузе иностранных курсантов.

В качестве основного положения, составляющего гипотезу исследования, является следующее: система подготовки иностранных курсантов в военном вузе может функционировать более продуктивно, если будет разработан новый научно-педагогический подход к ее совершенствованию, основывающийся на накопленном положительном опыте подготовки иностранных специалистов.

Изложение основного материала статьи. Методологическую основу данной статьи составили работы, освещающие вопросы подготовки иностранных специалистов в отечественной системе профессионального образования, таких учёных, как Е.А. Бурдуковской, А.К. Леонова [2], Ч. Вэньчу [3], С.С. Захарченко [4], В.А. Ткачева [8] и др. Межкультурную психологическую адаптацию студентов в полиэтнической среде вуза рассматривали Л.Ц. Кагермазова, И.В. Абакумова, З.Ш. Генердукаева [1]. Существуют работы по профессиональной курсантов: S. Bobdey, S. Narayan, M. Iankumaran, A.A. Pawar [10], P.T. Bartone, S.A. Snook, G.B. Forsythe, P. Lewis, R.C. Bullis [9], S. Caya [11]. Но нет работ по подготовке иностранных специалистов в зарубежной литературе.

Под профессиональной подготовкой будущих выпускников в военной литературе «понимается комплекс мероприятий многопланового характера: организационного, управленческого, собственно-педагогического, материально-технического, специального» [8, С. 1116]. «Профессиональная подготовка будущих специалистов для зарубежных стран в условиях военного высшего учебного заведения предполагает подготовку высококвалифицированных офицеров, способных эффективно исполнять свои функциональные профессиональные обязанности» [6, С. 416].

В работе использовались теоретические методы исследования: анализ источников по проблеме, синтез данных, их обобщение.

Термин «подготовка» определяется как освоение будущим специалистом знаний и умений, требуемых для выполнения задач, получение профессиональных компетенций, качеств, норм поведения и трудового опыта, обеспечивающих эффективность успешной работы по профессии.

Профессиональная подготовка иностранных курсантов в вузах МО РФ имеет свою сущность, специфику и содержание. «Образование выступает, с одной стороны, как средство воспроизводства социальных отношений, с другой – как движущаяся, развивающаяся общественная сила» [4, С. 45].

Несомненно, профессиональная подготовка иностранных курсантов включает в себя комплекс мер, направленных на формирование у субъекта взаимодействия совокупности профессиональных общекультурных, общепрофессиональных компетенций.

Организация и реализация процесса профессиональной подготовки иностранных обучающихся требуют учета личностных особенностей курсантов, социальные, культурные, а также образовательные особенности которых обуславливают необходимость разработки системы методического сопровождения процесса обучения в вузе. Следует разработать портрет иностранного курсанта и выделить его структурные компоненты.

Сущностью профессиональной подготовки в военном вузе иностранных курсантов является взаимодействие всех участников образовательного процесса в условиях их качественной подготовки к «военно-профессиональной деятельности в национальных армиях в соответствии с должностным предназначением, основанный на вооружении их военно-профессиональными знаниями, навыками и умениями, формировании высоких профессионально-важных и личностных качеств, повышении эксплуатационной культуры.....» [8, С. 1116]. «Содержание профессиональной подготовки специалистов для зарубежных стран в военном высшем учебном заведении находит отражение в блоке профессиональных дисциплин, которые подразделяются на: специальные; технические; тактические; общевые; общепрофессиональные» [6, С. 417].

Наиболее эффективно профессиональная подготовка иностранных курсантов будет проходить при условии обеспечения социальной адаптации этой категории будущих специалистов. Следует принимать во внимание, что социальная адаптация иностранных курсантов представляет собой механизм приспособления личности к «социокультурной, образовательной и профессиональной среде принимающей страны» [2, С. 47].

Социальная адаптация будущего специалиста – это результат процесса усвоения иностранными курсантами норм, установок, требований, характерных для образовательной системы военного вуза. Соответственно, следует дополнить понятие «профессиональная подготовка иностранных курсантов»: это комплекс мероприятий, направленных на формирование у субъекта деятельности совокупности профессиональных общекультурных, общепрофессиональных компетенций, включая усвоение иностранными курсантами норм, установок, требований, характерных для образовательной системы военного вуза.

Сущность профессиональной подготовки иностранных курсантов в рамках взаимодействия всех участников образовательного процесса по качественной подготовке будущих военных специалистов представлена вооружением их военными и профессиональными знаниями, формированием умений, навыков и высокопрофессиональных и личностных качеств, повышением уровня знаний русского языка и межкультурной коммуникации. В её рамках обеспечивается развитие стремления к совершенствованию профессионального мастерства, а также высокому уровню исследовательской, технической и общей культуры.

«Многие исследователи отмечают среди основных проблем адаптации иностранных студентов языковой барьер» [2, С. 47]. Изучение русского языка, культуры – необходимый компонент профессиональной подготовки иностранных студентов в любом вузе. Усиление коммуникативных контактов с иностранными курсантами принимающего вуза является оптимальным условием их профессиональной подготовки. Это взаимодействие реализуется в контексте учебной, внеучебной и научной деятельности [7].

Интеграция должна происходить на межнациональной основе, что обеспечивает адаптацию иностранных курсантов к новой культуре и повышение общего уровня толерантности. Развитие творческих способностей, профессиональный и духовный рост может обеспечить межличностное общение.

Содержание профессиональной подготовки в военном вузе иностранных курсантов представлено профессионально-ориентированным обучением, воспитанием, и их самостоятельной подготовкой будущих специалистов. Опыт работы автора в вузе МО РФ позволяет сделать вывод, что особенностями профессиональной подготовки иностранных курсантов являются следующие:

- обеспечение социальной адаптации иностранных курсантов. Следует принимать во внимание, что их социальная адаптация как средство приспособления курсантов к социокультурной и образовательной среде военного вуза;
- организация профессиональной подготовки в вузе МО РФ иностранных курсантов проводится с изучением русского языка, освоением культуры и развитием языковых знаний. Данный процесс осуществляется в сжатые сроки на всех учебных и внеучебных занятиях;
- обеспечение учета личностных особенностей курсантов, социальные, культурные, а также образовательные особенности которых обуславливают необходимость разработки системы методического сопровождения процесса обучения в вузе;
- усиление коммуникативных контактов с иностранными курсантами принимающего вуза является оптимальным условием их профессиональной подготовки. Это взаимодействие реализуется в контексте учебной, внеучебной и научной деятельности;
- обеспечение учета национальных особенностей иностранных курсантов.

Данные особенности являются основными рекомендациями данного исследования, которые могут учитываться в процессе профессиональной подготовки иностранных курсантов в военном вузе.

Выводы. В целом, профессиональная подготовка будущих специалистов в условиях военного высшего учебного заведения предполагает подготовку высококвалифицированных офицеров, способных эффективно исполнять свои функциональные профессиональные обязанности, имеющих стремление к совершенствованию профессионального мастерства, а также высокому уровню исследовательской, технической и общей культуры.

Таким образом, в рамках образовательного процесса иностранный курсант взаимодействует с местным сообществом; характер социальных связей и взаимодействий определяет успешность или неудачу адаптационных процессов. В итоге, результатом эффективности профессиональной подготовки иностранных курсантов будет освоение необходимыми компетенциями, специальностью и успешная адаптация личности в инокультурном пространстве.

Литература:

1. Абакумова, И.В. Межкультурная социально-психологическая адаптация студентов в полиэтническом образовательном пространстве вуза / И.В. Абакумова // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 53.
2. Бурдуковская, Е.А. Профессиональная подготовка иностранных студентов в вузах России и Китая в контексте социальной адаптации обучающихся / Е.А. Бурдуковская // Общество: социология, психология, педагогика. – 218. – № 10. – С. 47.
3. Вэньчжу, Ч. Моделирование организационно-методического сопровождения профессиональной подготовки иностранных студентов в вузе / Ч. Вэньчжу // Концепт. – 2019. – № 11. – С. 69. – DOI: 10.24411/2304-120X-2019-11069
4. Захарченко, С.С. Подготовка иностранных специалистов в отечественной системе профессионального образования: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / С.С. Захарченко. – Москва, 2007. – 237 с.
5. Косцова, М.В. Личностная самоэффективность курсантов высшего военно-морского училища / М.В. Косцова // Школа молодых новаторов. Сборник научных статей 3-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых. В 3-х томах. – Курск, 2022. – С. 60-64
6. Крахоткин, П.В. Концептуализация понятия "профессиональная подготовка": сущность и содержание / П.В. Крахоткин // Бизнес. Образование. Право – 2022. – № 4 (61). – С. 416-418
7. Михайлова, А.Г. Языковая подготовка будущих специалистов в контексте направлений национальной морской политики / А.Г. Михайлова // E-Scio. – 2022. – № 2 (65). – С. 174-181
8. Ткачев, В.А. Сущность и содержание профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в инженерных вузах МО РФ / В.А. Ткачев // Молодой ученый. – 2014. – № 4 (63). – С. 1116-1118
9. Bartone, P.T. Psychosocial development and leader performance of military officer cadets / P.T. Bartone // The Leadership Quarterly. – Volume 18. – Issue 5. – 2007. – Pp. 490-504. – <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.07.008>
10. Bobdey, S. Association of personality traits with performance in military training / S. Bobdey // Medical Journal Armed Forces India. – Volume 77. – Issue 4. – 2021. – Pp. 431-436. – <https://doi.org/10.1016/j.mjafi.2020.12.022>
11. Caya, S. Psychological Profile of the Military Student: Turkey's Example / S. Caya // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – Volume 185. – 2015. – Pp. 281-285. – <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.384>

Педагогика

УДК 372.891

кандидат педагогических наук, доцент Кривдина Ирина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Мартилова Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ВЫЕЗДНОЙ ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье раскрыт опыт реализации выездного практикума по гидрометеорологии как формы повышения квалификации учителей географии в Мининском университете. Актуальность такого формата обучения связана с потребностью педагогов непосредственного погружения в специфическую для географии образовательную среду. Основой реализации географического практикума стал персонифицированный подход, который в настоящее время является одним из главных трендов дополнительного профессионального образования. Практикум обеспечивает реализацию государственной образовательной политики в сфере повышения квалификации, удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, стимулирует их профессиональное развитие. Наиболее актуальным практикум среду является для трека профессионализации: специалист – профессионал. Погружение слушателей в реальную среду обеспечивается выбором базы обучения Волжской гидрометеорологической обсерватории, Нижегородской ГЭС и водных объектов региона. Программа носит прикладной характер и направлена не только на личный профессиональный рост педагога, но и на решение конкретных задач образовательного учреждения. В результате освоения программы педагоги овладевают приёмами и методами гидрометеорологических исследований и готовностью их использовать в географическом образовании в учебной и внеучебной деятельности. В статье раскрыто содержание модулей выездного практикума и образовательных результатов.

Эффективность и востребованность очного формата выездных полевых практикумов в личном профессиональном развитии актуализировали необходимость разработки модели практической подготовки педагогов в формате целостной «Практикоориентированной школы учителя географии».

Ключевые слова: географическое образование, персонифицированное развитие педагогов, непрерывное профессиональное развитие педагогов, повышение квалификации учителей географии, профессиональные дефициты, гидрометеорологический практикум, естественно-научная грамотность.

Annotation. The article reveals the experience of implementing a field workshop on hydrometeorology as a form of advanced training for geography teachers at Mininsky University. The relevance of this training format is related to the need for teachers to directly immerse themselves in a geography-specific educational environment. The basis for the implementation of the geographical workshop was a personalized approach, which is currently one of the main trends in continuing professional education. The workshop ensures the implementation of the state educational policy in the field of professional development, satisfaction of individual educational needs, and stimulates their professional development. The most relevant workshop environment is for the professionalization track: specialist – professional. The students' immersion in the real environment is provided by the choice of the training base of the Volga Hydrometeorological Observatory, Nizhny Novgorod Hydroelectric power station and water bodies of the region. The program is applied in nature and is aimed not only at personal professional growth of a teacher, but also at solving specific tasks of an educational institution. As a result of mastering the program, teachers master the techniques and methods of hydrometeorological research and are ready to use them in geographical education in academic and extracurricular activities. The article reveals the content of the modules of the field workshop and educational results. The effectiveness and relevance of the full-time format of field workshops in personal professional development have actualized the need to develop a model of practical training of teachers in the format of an integrated "Practice-oriented school of geography teacher".

Key words: geographical education, personalized development of teachers, continuous professional development of teachers, advanced training of geography teachers, professional deficits, hydrometeorological workshop, natural science literacy.

Введение. Современная система непрерывного профессионального развития педагогов претерпевает изменения, связанные с поиском новых моделей, форм и технологий повышения профессионального мастерства учителей. Выездной географический практикум как форма повышения квалификации не является принципиально новой, но актуальна и востребована современными школьными педагогами по нескольким причинам.

Во-первых, это почти полный перевод курсов повышения квалификации в плоскость онлайн обучения. Дистанционный формат, несомненно, имеет множество преимуществ и в частности экономит драгоценный ресурс педагогов – время, но вместе с тем такой формат обучения лишил педагогов не только непосредственного живого общения, но и погружения в специфическую для географии образовательную среду. «Живой» формат обучения для учителей географии имеет особенное значение в силу специфики самой дисциплины география, предметом которой являются не только природные объекты, явления и процессы, объекты современной хозяйственной деятельности человека, но также современные методы географических исследований.

Во-вторых, это персонифицированный подход, который в настоящее время является одним из главных трендов дополнительного профессионального образования, обеспечивающий реализацию государственной образовательной политики в сфере повышения квалификации. Выявление профессиональных дефицитов, в том числе в области владения практическими навыками исследований и наблюдений в реальной географической среде, формирует у педагога собственный заказ на повышение квалификации и удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, стимулирует их профессиональное развитие и, следовательно, совершенствует образовательную практику.

Изложение основного материала статьи. Исследования Игнатьевой Г.А., Сдобнякова В.В., Тулуповой О.В. и др., раскрывающие теоретические и методические основы персонифицированной модели профессионального развития, актуализируют программы постдипломного образования, направленные не на дополнение базового вузовского образования и подготовку учителя-транслятора педагогического опыта, а на подготовку педагога-профессионала, готового к реализации задач постиндустриального этапа развития общества. В этом аспекте выделены несколько уровней реализации персонифицированных треков: трек специализации: «студент – специалист», трек профессионализации «специалист – профессионал», трек универсализации «профессионал – мастер-эксперт» и трек «акме», период наивысшего расцвета творческой деятельности педагога [1, 2]. Наиболее актуальным выездной полевой практикум с погружением в реальную географическую среду является для трека профессионализации: специалист – профессионал [1, 2]. Педагог в позиции «специалист» испытывает дефициты, связанные с решением новых профессиональных задач, обусловленных требованиями государственной политики по реализации требований ФГОС - формирование функциональной грамотности, выявление и сопровождение одаренных и талантливых школьников, включение их в исследовательскую деятельность. Дополнительная профессиональная программа в этом случае должна носить прикладной характер, а образовательный продукт на выходе – предполагать представление методических разработок, демонстрирующих способность педагога решать конкретные задачи под реальную ситуацию своего образовательного учреждения.

Этим требованиям в полной мере удовлетворяет дополнительная профессиональная образовательная программа Гидрометеорологического практикума, разработанная и реализованная на базе Мининского университета. Организация гидрометеорологических работ на местности ориентирована на формирование и развитие профессиональных методических, предметных и специфических исследовательских компетенций учителей географии, готовности к включению педагогов и обучающихся в научные исследования в условиях общеобразовательной школы и учреждений дополнительного образования.

Целью программы является формирование у слушателей профессиональных компетенций в ходе овладения приёмами и методами гидрометеорологических исследований при проведении полевых и камеральных работ, и готовности их использовать в географическом образовании в учебной и внеучебной деятельности.

Заявленная цель достигается посредством решения следующих задач программы:

- актуализация знаний в области гидрологии и метеорологии;
- создание условий для освоения методики работы с современными метеорологическими приборами в условиях реальной метеоплощадки, организации и проведения гидрометеорологических наблюдений на стационарах и в естественной природной среде;
- знакомство с принципами работы и особенностями конструкции современных гидротехнических сооружений;
- формирование способности педагогов включать достижения современной науки в образовательный процесс с целью достижения технологического суверенитета страны;
- развитие навыков проектирования исследовательской деятельности обучающихся в области гидрометеорологии.

В Нижегородской области базой для проведения полевого исследовательского практикума стали Волжская гидрометеорологическая обсерватория в г. Городце, Нижегородская ГЭС и водные объекты региона.

Структура программы гидрометеорологического практикума включает 3 модуля.

Модуль 1 «Гидрологические наблюдения и исследования на стационарах» посвящен многообразию естественных и гидротехнических водных объектов Нижегородской области. Слушатели знакомятся с устройством Нижегородской ГЭС, изучают принципы работы и обеспечение экологической безопасности в условиях современного технологического развития страны. В рамках модуля слушатели осваивают методику организации гидрологических наблюдений и исследований на стационарах и в естественных условиях.

Модуль 2 «Метеорологические наблюдения на местности и стационарах» знакомит с современными приборами и методами измерения характеристик погоды, раскрывает принципы работы гидрометеорологических стационаров на примере Волжской гидрометеорологической обсерватории (г. Городец). В камеральных условиях педагоги осваивают способы обработки данных полученных в ходе гидрометеорологических наблюдений и совместно с сотрудниками метеостанции осуществляют прогнозирование состояния окружающей среды, в том числе погоды.

Со структурой, направлениями деятельности, информационными ресурсами Росгидромета обучающиеся также знакомятся на сайте данной организации; с каталогом Единого государственного фонда данных о состоянии окружающей природной среды, ее загрязнении, в том числе с режимно-справочными банками данных по гидрометеорологии, каталогом гидрологических постов и Интернет-ресурсами, посвященными водным ресурсам, на сайте ФГБУ «Всероссийский научно-исследовательский институт гидрометеорологической информации Мировой центр данных»; с текущей гидрологической обстановкой на реках Нижегородской области на сайте Верхне-Волжского межрегионального территориального управления федеральной службы по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды [5, 9, 10].

Используя информацию ГИС-портала Центра регистра и кадастра, педагоги изучают гидрографическое и водохозяйственное районирование территории Российской Федерации, методику их осуществления, структуру и правила кодирования гидрографических единиц и водохозяйственных участков.

Результатами обучения по первым двум модулям является ряд специальных предметных компетенций:

- способность работать со средствами измерений, используемых при производстве гидрометеорологических наблюдений;
- готовность использовать современные источники информации и технологии, в том числе ГИС-технологии, при подготовке, проведении и обработке данных полевых исследований;
- способность применять методики наблюдений, описания и оценивания гидрологических и гидрометеорологических объектов и процессов;
- готовность использовать результаты гидрометеорологических исследований для прогнозирования развития гидрологических процессов;
- способность ориентироваться в справочных изданиях по гидрометеорологии, способах их подготовки.

В рамках модуля 3 «Проектирование учебного процесса и исследовательской деятельности школьников в области гидрометеорологии» педагоги конструируют уроки географии с включением нового содержания, освоенного в ходе практикума, выявляют и формулируют актуальные проблемы для организации научно-исследовательской деятельности школьников.

Выбор методов гидрометеорологических исследований определяется содержанием и целями определенных этапов практикума. Для проведения подготовительного этапа практикума применяются методы, направленные на поиск и фиксацию материалов согласно задачам исследования. На полевом этапе выбор методов зависит от характера исследовательской деятельности – от стационарного, полустационарного и маршрутного. Камеральный этап предполагает использование методов обработки, анализа и презентации собранного материала.

На подготовительном этапе практикума проводится вводная беседа, предполагающая знакомство учителей с целью, задачами и программой практикума, инструктаж по технике безопасности во время полевых работ. Особое внимание уделяется изучению приборов и установок, используемых при проведении гидрологических и гидрометеорологических работ, методов наблюдений, а также организации гидрометеорологических наблюдений, в т.ч. на реках и озерах. Проводится вводная лекция на тему «Общие гидрологические гидрометеорологические особенности района полевого исследовательского практикума», определяются индивидуальные задания. Осуществляется предварительный сбор и систематизация информации.

Полевой этап направлен на формирование специальных компетенций педагогов. Проведение полевого практикума по гидрометеорологии предполагает как инвариантную, так и вариативную формы реализации.

Инвариантная форма заключается в овладении специальными компетенциями в ходе участия педагогов в учебных полевых маршрутах и учебных экскурсиях. Вариативная форма определяется запросами и актуальными задачами, которые ставит перед педагогом образовательная организация в контексте требований обновленных ФГОС общего образования в части формирования естественнонаучной грамотности обучающихся. Этот блок представляет собой проектировочную деятельность учителей, направленную на конструирование учебно-воспитательного процесса, научно-исследовательской работы школьников по географии, программ внеурочной деятельности и дополнительного образования детей.

Выводы. Представленная программа была апробирована в Мининском университете в 2023 году. В реализации программы приняли участие учителя географии и педагоги дополнительного образования Нижнего Новгорода и Нижегородской области. На основе проведенной итоговой диагностики можно сделать выводы о сформированности у учителей географии следующих профессиональных методических, предметных и специфических исследовательских компетенций:

- готовность применять ключевые технологии сбора информации о состоянии природной среды, ее обработки, методы метеорологических и гидрологических прогнозов;
- способность проводить гидрометеорологические наблюдения и исследования на местности, работать с традиционными и современными средствами измерений, используемыми при производстве гидрологических и метеорологических наблюдений;
- готовность организовывать метеорологические и гидрологические наблюдения и исследования со школьниками.

С целью выявления притязаний педагогов, наличия у них уникальных достижений, получения их видения уровня своего профессионального развития диагностика профессиональных компетенций, сформированных в ходе реализации практико-ориентированной программы полевого географического практикума дополнена анкетой личностно-профессионального развития.

Анкетирование учителей географии по результатам обучения выявило готовность применять умения, полученные в процессе выполнения исследовательской части практикума при организации школьных гидрометеорологических постов и проведении наблюдений на них, в руководстве научно-исследовательской деятельности учащихся в области гидрометеорологии и развитии естественнонаучной грамотности, а также в организации профориентационной работы с обучающимися. Вместе с приобретенными компетенциями педагоги определили новые профессиональные дефициты как в

области научно-географического содержания так и методики его реализации и отметили эффективность и востребованность очного формата выездных полевых практикумов в личном профессиональном развитии. Все это актуализирует необходимость разработки модели системной практической подготовки педагогов в формате «Практикоориентированной школы учителя географии» на основе персонифицированного подхода.

Авторы выражают благодарность руководству Волжской гидрометеорологической обсерватории (г. Городец) и филиала ПАО «РусГидро» – «Нижегородская ГЭС» за помощь в организации и проведении практикума для учителей географии.

Литература:

1. Игнатъева, Г.А. Методология проектирования персонализированных треков повышения квалификации учителей на основе результатов диагностики сформированности профессиональных компетенций / Г.А. Игнатъева, В.В. Сдобняков, О.В. Тулупова. Монография. – М.: Издательство "Знание-М", 2022.
2. 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.
3. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 20.12.2023)
4. Кривдина, И.Ю. Конкурс педагогического мастерства учителей географии как инструмент персонифицированного профессионального развития: опыт Мининского университета / И.Ю. Кривдина, Н.В. Мартилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 103-105
5. Нижегородская ГЭС: сайт. – URL: <https://nizhges.rushydro.ru/> (дата обращения: 10.12.2023)
6. Слободчиков, В.И. Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования / В.И. Слободчиков, Г.А. Игнатъева // Нижегородское образование. – 2020. – №1. – С. 4-10
7. Соловьева, Ю.А. Персонализация профессионального развития педагогов в формальном и неформальном повышении квалификации / Ю.А. Соловьева, Е.А. Нагрелли // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 2(49). – С. 20-28
8. Учебные полевые практики по физической географии: Учеб. пособие / Под ред. Н.Ф. Винокуровой, С.А. Соткиной, О.В. Глебовой. – Н. Новгород, 2012. – С. 74-97
9. ФГБУ "ВЕРХНЕ-ВОЛЖСКОЕ УГМС": сайт. – URL: <http://vvugms.meteorf.ru/?ysclid=lkzuidsak7470787771> (дата обращения: 10.12.2023)
10. ФГБУ «Всероссийский научно-исследовательский институт гидрометеорологической информации Мировой центр данных»: сайт. – URL: <http://www.meteo.ru> (дата обращения: 10.12.2023)

Педагогика

УДК 371.8

учитель Кривенкова Наталья Геннадьевна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение лингвистическая гимназия №6 (г. Пенза)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности процесса формирования опыта проектно-исследовательской деятельности подростков в условиях детского общественного объединения, которое функционирует в образовательной среде лингвистической гимназии. Проектно-исследовательская деятельность, являясь неотъемлемой частью обучения и воспитания в школе, встраивается в образовательную систему. Причём этот процесс носит характер взаимного обогащения. Образовательная система школы задаёт ключевые направления и ценности, а реализация проектно-исследовательской деятельности конкретизирует их, переводит в плоскость содержания образования, выступая инструментом формирования ключевых навыков как учеников, так и педагогов. Образовательная среда лингвистической гимназии построена в соответствии с общими принципами, но в то же время имеет свои особенности, характерные для образовательных учреждений с углублённым изучением гуманитарных и языковых дисциплин. Это позволяет погрузить участников образовательного процесса в развивающее пространство совместной деятельности по формированию особых умений и навыков лингвистической направленности. В связи с этим, становится очевидным, что формирование опыта проектно-исследовательской деятельности подростков является целенаправленным процессом, зависящим от той образовательной среды, в которой он происходит, но в то же время сам является компонентом, влияющим на её структуру и сущность. От такого взаимодействия положительные эффекты получают все участники педагогического процесса.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, опыт, детское общественное объединение, лингвистическая гимназия, подростки, образовательная среда.

Annotation. The article examines the features of the process of developing the experience of design and research activities of adolescents in the conditions of a children's public association, which operates in the educational environment of a linguistic gymnasium. Design and research activities, being an integral part of training and education at school, are integrated into the educational system. Moreover, this process has the character of mutual enrichment. The educational system of the school sets key directions and values, and the implementation of design and research activities concretizes them, translates them into the plane of educational content, acting as a tool for developing key skills of both students and teachers. The educational environment of a linguistic gymnasium is built in accordance with general principles, but at the same time has its own characteristics, characteristic of educational institutions with in-depth study of humanities and language disciplines. This allows participants in the educational process to be immersed in a developing space of joint activities to develop special linguistic skills. In this regard, it becomes obvious that the formation of experience in the design and research activities of adolescents is a purposeful process that depends on the educational environment in which it occurs, but at the same time it is itself a component influencing its structure and essence. All participants in the pedagogical process receive positive effects from such interaction.

Key words: design and research activities, experience, children's public association, linguistic gymnasium, teenagers, educational environment.

Введение. Проектно-исследовательская деятельность в современном образовательном процессе является эффективным и востребованным инструментом формирования широкого круга компетенций. Положительные педагогические эффекты проектно-исследовательской деятельности ощущают на себе как обучающиеся, так и педагоги, осуществляющие её. В процессе совместной деятельности по разработке проектов происходит обогащение когнитивной, метакогнитивной, социальной и эмоциональных сфер, формируются навыки критического мышления, коммуникации, кооперации и креативности. Эти качества являются очень востребованными на рынке труда и значимыми для личностного развития.

Формирование опыта проектно-исследовательской деятельности – комплексный процесс и должен выстраиваться системно. Школьная образовательная среда в этом плане является оптимальной структурой, которую можно охарактеризовать следующими признаками:

- 1) обучающиеся находятся в кругу сверстников, что особенно актуально для подростков;
- 2) общественные объединения подростков создают предпосылки для самореализации в проектной деятельности;
- 3) педагогические воздействия представлены как урочными, так и внеурочными мероприятиями;
- 4) трёхсторонние взаимодействия «учитель – ученик – семья» обогащают среду разнообразными коммуникациями;
- 5) информационно-образовательное поле создаёт развивающий фон [6].

Лингвистическая гимназия с углублённым изучением предметов гуманитарного цикла и иностранных языков обладает особым потенциалом для начальной подготовки специалистов, владеющих ораторским мастерством не только на русском, но и других языках, обладающими навыками продуктивной деятельности.

Таким образом, целенаправленно формируя образовательную среду лингвистической гимназии, следует ожидать высокой эффективности от реализации проектно-исследовательской деятельности.

В этой связи цель статьи – охарактеризовать содержательные и операционно-процессуальные компоненты целенаправленного формирования опыта проектно-исследовательской деятельности подростков в образовательной среде лингвистической гимназии с привлечением потенциала детского общественного объединения.

Изложение основного материала статьи. Проектирование образовательной среды лингвистической гимназии с целью создания условий для формирования опыта проектно-исследовательской деятельности подростков в детском общественном объединении требует уточнения и теоретического обоснования ряда ключевых понятий.

Формирование опыта проектно-исследовательской деятельности в разных аспектах педагогического процесса подвергалось глубокому анализу, начиная с классических трудов Дж. Дьюи и В.Х. Килпатрика. В последние годы в научных работах следующих учёных прослеживается интеграция проектной и исследовательской деятельности: Е.А. Алисова, И.Г. Булан, Е.Ф. Валяева, И.В. Деметьева, Л.А. Дорошина, А.А. Есенжанова, Т.В. Зверева, И.В. Коваленко, Т.В. Кузнецова, А.В. Леонтьева, Н.П. Малюченко, Я.Н. Томашева, С.А. Новосёлова, Е.С. Полат и другие [1; 4].

Педагогическому анализу образовательной среды посвящена научная и практическая деятельность отечественных и зарубежных учёных: Л.С. Выготского, М.М. Князева, Е.А. Климова, Г.А. Ковалёва, Н.Б. Крылова, В.П. Лебедева, К. Левина, А.Н. Леонтьева, Ю.С. Мануйлова, Л.И. Новикова, А.Б. Орлова, А.В. Петровского, К. Роджерса, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, И.М. Улановской, Б.Д. Эльконина, В.А. Ясвина, и др. Стоит отметить мнение Ю.С. Мануйлова, который представляет средовой подход в виде системы «действий субъекта управления со средой», направленных на трансформацию её в «в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата» [7]. С.Т. Шацкий отмечал связь работы детских клубов с необходимостью изучения среды [9]. Основой воспитания он видел самоуправление и труд, сочетающиеся с интеллектуальной деятельностью и играми. Эта идея остаётся актуальной и по сей день: детские общественные объединения, представляющие собой ячейки подросткового самоуправления, являются основой для реализации детских проектных инициатив [8].

На основании многофакторного анализа структуры, функций, методов проектирования образовательной среды можно выделить существенные её характеристики: пространство, образовательные ресурсы, деятельность и взаимоотношения субъектов [2].

Образовательная языковая среда лингвистической гимназии является предметом изучения В.В. Кашаевой, О.В. Кузнецовой. Авторы определяют её как «многоязычное пространство знаковых систем, сравнительно устойчивую совокупность условий социального и пространственно-предметного окружения, в которых непосредственно действует социальный субъект и которые способствуют проявлению и дальнейшему развитию личности, способной к межкультурной коммуникации и обладающей достаточными знаниями и опытом для её осуществления» [5]. О.В. Кузнецова считает, что проектная деятельность, как компонент образовательной среды, «предоставляет возможность для реализации потребности подростков в неформальном общении посредством иностранного языка» [5].

Деятельность детских общественных объединений изучалась в последние годы Л.В. Алиевой, А.Г. Кирпичник, В.А. Кудиновым, Р.А. Литвак, О.В. Петрич, Т.В. Поповой, Т.Г. Пташко, И.В. Руденко, В.Б. Сбитневой, Т.В. Трухачевой и др.

Рассмотрим особенности структуры образовательной среды на примере детского общественного объединения «Шестое измерение» лингвистической гимназии №6 г. Пензы. Она представлена клубами по интересам лингво-гуманитарной направленности, работа которых регламентируется уставом, и основывается на принципах продуктивной деятельности, диалогичности, паритета мнений, добровольности, самостоятельности, сотворчества, лидерства и традициях. Деятельность детских общественных объединений гимназии выстраивается в вертикаль: ценностные ориентации клубного движения – формы реализации – методы и средства достижения целей. В основе работы клубов лежит проектный подход: от запроса, проблемы – к проектному продукту. Клубы имеют план работы, который формируют все участники совместно, а также решают актуальные ситуативные задачи.

К числу таких клубов относятся: НОГ – научное общество гимназистов, Клуб международной культуры, ЛИК – лингвистическая информационная компания (гимназическая пресса, радио, телевидение, социальные сети), школьный театр, кино клуб на иностранном языке.

Формирование опыта проектно-исследовательской деятельности происходит в четыре этапа, причём некоторые из них могут наслаиваться друг на друга: мотивация и формирование ценностного отношения подростков, формирование когнитивного понятийного аппарата проектно-исследовательской работы, участие в реализации проектных замыслов и рефлексия.

Участники всех клубных направлений проходят через игровое погружение «Школьный проектный офис», задача которого сформировать мотивацию и понятийный аппарат, необходимый для реализации проектов. Гимназисты знакомятся с примерами проектов сверстников, учатся видеть проблемы, формулировать тему и цель проекта, осваивают технологию SMART, разбирают понятие продукт, ресурсы и риски. Проектное погружение происходит на специальных вводных занятиях клубов, а также в «Школе лидеров» (обучение гимназического актива). В это время собираются команды по интересам и личностным предпочтениям, происходит сплочение в процессе тимбилдинга (игровое командообразование). Работа в команде единомышленников сама по себе является мощным мотивационным стимулом для подростков, кроме

этого, работа над общей социально ориентированной проблемой сплачивает команду. В это же время организуются встречи со стейкхолдерами (лицами и организациями, заинтересованными в продукте), а также проектантами, которые успешно реализовали свои проекты ранее, как взрослые, так и сами гимназисты [3].

В деятельности клубов детского общественного объединения используются методы:

- формирования познания (беседа, рассказ, объяснение, диспут, пример, интерактивная лекция);
- формирования опыта поведения (упражнения, модельные ситуации, поручения, взаимообучение);
- стимулирования (поощрения, соревнования, рейтинги и конкурсы);
- самовоспитания (рефлексия, самоотчёт, самообсуждение, самоодобрения).

Большое значение имеют разнообразные средства, являющиеся частью образовательной среды лингвистической гимназии. Среди них наглядные – предметная гимназическая среда. Специальные кабинеты и тематические уголки, посвященные культурам разных стран и народностей, выставки художественных и декоративных работ гимназистов.

К дидактическим средствам относятся программы клубов, сценарии мероприятий, методические копилки.

С каждым годом всё большую роль играют информационно-коммуникационные средства, интегрирующие работу разных направлений в рамках образовательной среды. К ним можно отнести сайт и аккаунты образовательного учреждения и детских клубов как платформы для обмена информацией между участниками, реализации проектных замыслов, их популяризации и продвижения.

Выводы. На основе анализа практической деятельности и обобщения научной литературы можно сделать вывод, что ценность средового подхода заключается в системном построении работы по достижению важнейших образовательных задач. Образовательная среда лингвистической гимназии является основой для построения системы формирования опыта проектно-исследовательской деятельности подростков на материале гуманитарно-языковой направленности. В то же время необходимо специально выстраивать компоненты среды, создавая предпосылки для реализации проектной работы.

Потенциал проектно-исследовательской деятельности наиболее эффективно раскрывается в условиях групповой работы коллектива детского общественного объединения, которое является существенным компонентом образовательной среды лингвистической гимназии. Посредством специально подобранных форм, методов, условий, принципов, образующих вертикаль проектно-исследовательской деятельности в языковой образовательной среде создаются благоприятные условия для формирования опыта проектно-исследовательской деятельности подростков. Описанная структура образовательной среды лингвистической гимназии носит универсальный характер и может быть построена в условиях различных образовательных учреждений.

Литература:

1. Воскресенко, О.А. Учебное исследование и проект – синергия педагогического взаимодействия в образовательном процессе школы / О.А. Воскресенко, Н.Г. Кривенкова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 4-1. – С. 105-109
2. Давыдова, О.И. Педагогическое осмысление понятий "образовательное пространство", "образовательная среда" / О.И. Давыдова // Евразийское Научное Объединение. – 2021. – № 1-7(71). – С. 515-517. – EDN MCDRLB
3. Кривенкова, Н.Г. Вовлечение подростков лингвистической гимназии в проектно-исследовательскую деятельность: технологический аспект / Н.Г. Кривенкова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 2. – С. 45. – DOI 10.17513/spno.31616. – EDN KQSQAZ
4. Кривенкова, Н.Г. Формирование опыта проектно-исследовательской деятельности обучающихся как предмет педагогического исследования / Н.Г. Кривенкова // Педагогический институт им. В.Г. Белинского: традиции и инновации: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 80-летию Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета, Пенза, 12 декабря 2019 года. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2019. – С. 149-151. – EDN WZRILJ
5. Кузнецова, О.В. Формирование ценностного отношения к иноязычной культуре у старших подростков в языковой среде лингвистической гимназии: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кузнецова Оксана Владимировна. – Пенза, 2013. – 223 с. – EDN SUWFDL
6. Ли, Я. Компоненты образовательной среды как основа моделирования педагогической деятельности / Я. Ли // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 98-100. – DOI 10.24412/1991-5497-2022-495-98-100. – EDN QJHYMC
7. Мануйлов, Ю.С. Опыт освоения средового подхода в образовании: учеб.-метод. пособие / Ю.С. Мануйлов, Г.Г. Шек. – Москва; Нижний Новгород, 2008. – 220 с.
8. Хуторской, А.В. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 608 с.
9. Шацкий, С.Т. Педагогика. Избранные сочинения: в 2 т. / С.Т. Шацкий. – Москва: Юрайт, 2016. – Т. 2. – С. 360.

Педагогика

УДК 372.857

кандидат педагогических наук, доцент Кротова Елена Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Матвеева Анна Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зулхарнаева Анастасия Васильевна

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

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНОМ БИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Работа посвящена изучению вопроса формирования экологической компетентности обучающихся на основе решения эколого-ориентированных задач в школьном биологическом образовании. В статье определены теоретико-методологические основания формирования экологической компетентности обучающихся, включающие идею экологизации образования, компетентностный и личностно-деятельностный подходы, а также принципы: экогуманизма, природо- и культуросообразности, творчества, положительной мотивации, проблемности, практико-ориентированности. Авторами

статьи сконструирована и обоснована методическая система формирования экологической компетентности обучающихся на основе эколого-ориентированных задач. Раскрыты ценностно-смысловой, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценивающий компоненты экологической компетентности учащихся, формируемые на основе реализации разработанного комплекса эколого-ориентированных задач в курсе биологии 6 класса.

Ключевые слова: экологическая компетентность, экологизация образования, школьное биологическое образование, эколого-ориентированные задачи.

Annotation. This study is devoted to the study of the formation of environmental competence of schoolchildren in the study of biology. This process is based on solving practical environmentally oriented educational tasks. The article defines the theoretical and methodological foundations for the formation of ecological competence of schoolchildren: the idea of ecologization of education, competence-based and personal-activity approaches. The main principles are ecohumanism, natural and cultural conformity, creativity, positive motivation, problematic, focus on practical significance. The authors of the article have designed and substantiated a methodological system for the formation of environmental competence of schoolchildren. It is based on solving a system of environmental practical problems. The article reveals the components of environmental competence: motivational-semantic, cognitive, activity, reflection and evaluation. Environmental competence is formed through the use of a set of practical environmentally oriented educational tasks in biology in the 6th grade.

Key words: environmental competence, ecologization of education, school biological education, environmentally-oriented educational task.

Введение. Реализация концепции устойчивого развития предполагает формирование экологически компетентной личности, готовой и способной демонстрировать экологические знания, умения, экогуманистические ценностные отношения, личностные качества в своей профессиональной деятельности. В современных психолого-педагогических исследованиях экологическая компетентность рассматривается как основа формирования экологической культуры личности.

Широкими возможностями для формирования экологической компетентности обладает школьное биологическое образование. Однако в настоящее время потенциал школьных курсов биологии в сфере формирования экологической компетентности реализован не в полной мере. Среди главных причин, затрудняющих формирование экологической компетентности обучающихся на уроках биологии, отмечается отсутствие специально разработанной методической системы и методических рекомендаций.

Изложение основного материала статьи. Важность и необходимость формирования экологической компетентности обучающихся отмечается в научно-педагогической литературе.

Идеи модернизации образования на компетентностной основе разрабатываются в научных трудах В.И. Байденко, Н.В. Ефремовой, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, В.А. Кальней, В.А. Козырева, А.К. Маркова, Н.Ф. Радионовой, В.В. Сластенина, Ю.Г. Татур, В.А. Трайнева, А.П. Тряпицыной, А.В. Хуторского и др.

Отдельные аспекты, связанные с формированием экологической компетентности рассматриваются в исследованиях С.В. Алексеева, Н.Ф. Винокуровой, Н.Н. Демидовой, Д.С. Ермакова, Г.С. Камериловой, М.А. Картавых, В.В. Николиной, О.Н. Понамаревой, О.Г. Роговой и иных авторов.

Так О.Г. Роговая подчеркивает, что для формирования экологической культуры важным условием является решение эколого-педагогических задач. Это позволит формировать экологическую компетентность учащихся [9].

Естественно-научное образование является базой для формирования экологической компетентности. Педагоги НГПУ им. К. Минина Н.Ф. Винокурова, А.В. Зулхарнаева, Е.А. Кротова, А.В. Матвеева в своих статьях акцентируют внимание на важность экологического образования и воспитания подрастающего поколения.

В нашей работе продолжается исследование вопросов формирования экологической компетентности обучающихся на основе решения эколого-ориентированных задач в школьном биологическом образовании на примере курса «Биология» для учащихся 6 класса.

Важным условием разработки методики формирования экологической компетентности обучающихся на основе решения эколого-ориентированных задач в школьном биологическом образовании является нормативная основа образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования указано, что изучение предметной области "Естественнонаучные предметы" должно обеспечить: освоение научных подходов к решению задач, формирование ответственного отношения к окружающей среде, овладение экосистемной познавательной моделью и ее применение для обеспечения безопасности жизни, качества окружающей среды, осознание значимости концепции устойчивого развития. Таким образом, естественно-научное образование призвано сформировать у обучающихся различные составляющие экологической компетентности.

Понятие «экологическая компетентность» интегрирует в себе следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, практико-деятельностный ценностно-смысловой. А.Н. Захлебный связывает данное понятие с экологически грамотными действиями в конкретных жизненных ситуациях, основываясь на знаниях об окружающей среде, деятельности и здоровье человека [5]. В исследованиях Г.С. Камериловой, М.А. Картавых обращается внимание на важнейшие категории экологической компетентности – готовность и способность к осуществлению эколого-созидательной деятельности [2].

Для формирования экологической компетентности у обучающихся 6 классов на основе эколого-ориентированных задач была сконструирована методическая система на основе научных, психолого-педагогических и методических исследований. В структурном плане методическая система представлена на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом.

Теоретико-методологический уровень обоснован идеей экологизации образования, компетентностным, личностно-деятельностным подходами, а также принципами, обеспечивающими их реализацию на уроках биологии. Среди дидактических принципов наибольшее значение для нашего исследования имеют принципы: экогуманизма, природо- и культуросообразности, творчества и проблемности обучения.

В предложенной нами методической системе идея экологизации связана с ведущей ее составляющей – содержанием образования, усвоение которой обеспечит личностный рост обучающегося, позволит сформировать экологическую компетентность. Компетентностный подход обеспечивает формирование готовности и способности к исследовательской деятельности как базовой основе экологической компетентности. Создаются условия для развития у обучающихся творческих способностей в процессе самостоятельного решения задач научного характера, формирования индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности.

Личностно-деятельностный подход предполагает такую организацию учебного процесса, при которой школьник занимает активную деятельную позицию, способен самостоятельно мыслить, познавать и определять шаги в достижении поставленных целей. Ученик как субъект учения не просто ассимилирует полученные знания, а внутренне их адаптирует, активно их усваивает и перерабатывает с учетом личного опыта. В процессе формирования экологической компетентности учащиеся включаются в различные виды деятельности по решению эколого-ориентированных задач. Реализация данного

подхода приводит к повышению познавательной самостоятельности и активности учащихся, в том числе в курсе биологии 6 класса, включению их в рефлексивную деятельность; организует усвоение основных компонентов экологического содержания, на основе которых формируется экологическая компетентность.

В методической системе нами были использованы следующие принципы.

Принцип экогуманизма строится на основе индивидуальных и возрастных особенностей школьника в условиях гармонизации отношений человека с природой. В основе его лежит концепция формирования сферы разума – ноосферы, как необратимого этапа эволюции биосферы. Необходимо признание равноценности всего живого, гуманистическое отношение к природе. Основные идеи экогуманизма: отрицание потребительского отношения к природе, гармония человека с природой, личная ответственность к объектам природы, к окружающему миру, к сохранению биоразнообразия, восстановлению природной среды, нравственное поведение.

Принцип экогуманизма связывает теоретическую и деятельностную составляющую образовательного процесса. Познавая природу, человек становится гармонично развитым, постигает природу, ее взаимосвязи, саморазвивается. У подрастающего поколения в позитивном отношении к природе формируется экологическая компетентность. Культурный синтез воплощается в понимании экологической культуры в исследованиях А.А. Горелова, Н.М. Мамедова, Н.М. Моисеева, Е.В. Никоноровой.

Принцип природо- и культуросообразности предполагает учет в развитии и воспитании ребенка общечеловеческих ценностей. Обучение должно базироваться на национальных и региональных ценностях и традициях, которые гармонично сочетаются с идеями коэволюционного развития природы и общества.

Принцип природосообразности предполагает понимание человека как органической части природы своего социоприродного окружения.

Принцип творчества обуславливает творческий подход к решению поставленных задач, деятельность, направленная на решение нестандартных задач, поиска оригинальных решений, приобретение опыта в совместной деятельности. Решая творческие эколого-ориентированные задачи, ученики осваивают такие творческие способы деятельности как анализ, оценка, прогнозирование, моделирование.

Принцип проблемности предполагает развитие индивидуальности обучающегося от характера его деятельности. Проблема – это начальное звено в мыслительной деятельности учащегося. Думая, анализируя, познавая данную проблему и находя решение по ней – ученик мыслит, а значит развивается личность.

Методический уровень системы формирования экологической компетентности на основе эколого-ориентированных задач в школьном биологическом образовании, представлен единством целевого, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов.

Целевой компонент представлен разработкой методики формирования экологической компетентности у обучающихся 6 классов.

Содержательный компонент отражает структуру экологической компетентности и включает ценностно-смысловой, когнитивный, деятельностный и личностный аспекты.

Ценностно-смысловой аспект включает содержание, направленное на формирование мотивационно-ценностного компонента экологической компетентности: готовности к ответственному отношению к природе, развитием интереса к экологическому содержанию в курсе «Биология 6 класс», самостоятельности в изучении и практическом решении эколого-ориентированных задач. Он представлен системой вопросов проблемного, прогностического характера, содержащих условия для оценок и переживаний, способствующих самореализации, рефлексии, развивающих воображение, фантазию, образное мышление.

Когнитивный аспект предполагает формирование эколого-биологических знаний учащихся, в ходе овладения которыми происходит развитие когнитивного компонента экологической компетентности. Основу теоретических знаний составляют система ключевых понятий (царства живых организмов, жизненные функции организмов, организм и среда, сообщества, человек и живые организмы, охрана живых организмов и природных сообществ, экологические законы).

Деятельностный аспект направлен на формирование творческо-созидательного компонента экологической компетентности и предполагает развитие экологических умений обучающихся в ходе решения эколого-ориентированных задач, направленных на анализ, оценку, моделирование, прогнозирование результатов воздействия человека на природу.

Личностный аспект предполагает становление экологически значимых качеств личности.

Процессуальный компонент методической системы предполагает поэтапное формирование экологической компетентности учащихся 6 класса в процессе реализации мотивационно-смыслового, познавательного, творческо-преобразующего и рефлексивно-оценочного этапов.

Мотивационно-смысловой этап определяет будущую эффективность деятельности ученика. Создается мотив, который начинает побуждать мыслительную деятельность, условия для переживания оценивания, сравнения, осмысления личностного и социального, нахождения собственных смыслов и формирования на данной основе субъектной позиции, выражающей ценностное отношения обучающихся к решению поставленных задач.

В процессе познавательного этапа учащиеся включаются в деятельность, предполагающую изучение эколого-биологического содержания, представленного в виде понятий, правил, экологических проблем, что способствует формированию когнитивного компонента экологической компетентности.

Творческо-преобразующий этап направлен на творческое самовыражение учеников и способствует формированию умений решать эколого-ориентированные задачи. Обучающиеся, погружаясь в творческую созидательную деятельность приобретают опыт самовыражения и самостоятельности.

Рефлексивно-оценочный этап ориентирован на овладение обучающимися способами когнитивной, деятельностной и личностной рефлексии, связанной с самоанализом и самооценкой, соотношением цели и результатов деятельности. Данный этап присутствует контекстно в конце каждого из предыдущих этапов.

Технологический компонент базируется на использовании системы эколого-ориентированных задач.

В качестве реализации предлагаемой методической системы нами определена методика решения эколого-ориентированных задач. К числу достоинств данной педагогической технологии можно отнести развитие познавательной активности школьников, их аналитических и коммуникативных способностей. Решение эколого-ориентированных задач активизирует мыслительную деятельность школьников, способствует развитию критического мышления, творческому поиску решения поставленной проблемы. Ученики осознают личную ответственность в отношении окружающей природной среды – тем самым формируется экологическая компетентность школьников.

Поэтапная реализация комплекса эколого-ориентированных задач в курсе «Биология 6 класс», отражающая зависимость типов эколого-ориентированных задач от формируемого компонента экологической компетентности представлены в таблице 1.

Этапы реализации комплекса эколого-ориентированных задач в курсе «Биология 6 класс»

Название этапа Формирования экологической компетентности	Эколого-ориентированная задача			Тема курса «Биология 6 класс»
	Компоненты экологической компетентности	Тип эколого- ориентированной задачи	Виды деятельности учащихся (по Б. Блуму)	
Мотивационно-смысловой этап «Я понимаю ценность живого»	Ценностно-смысловой	Задачи, направленные на формирование ценностных ориентаций	Ознакомление	«Введение. Чем живое отличается от неживого» «Химический состав клетки» задачи на первые темы учебника» «Клетка – основа жизни» «Ткани. Органы. Системы органов» «Систематика живых организмов» «Основные царства живой природы»
Познавательный этап «Я интересуюсь и познаю»	Когнитивный	Практико-ориентированные задачи Задачи, направленные на отработку предметных знаний и умений, основанные на содержании учебника	понимание применение	«Основные царства живой природы» «Бактерии» «Грибы» «Животные» «Растения»
Творческо-преобразующий «Я решаю и действую»	Деятельностный	Задачи, основанные на проблемах реальной жизни	Анализ, синтез	«Питание и пищеварение» «Дыхание» «Транспорт веществ» «Обмен веществ и преобразование энергии» «Выделение» «Скелет – опора организма» «Движение! «Размножение» (бесполое) «Размножение» (половое)
Рефлексивно-оценочный «Я оцениваю себя и свою деятельность»	Рефлексивно-оценивающий	Задачи, самостоятельно составленные учениками	оценка	«Среда обитания. Экологические факторы» «Природные сообщества» «Значение живых организмов в природе» «Охрана живых организмов и природных сообществ»

На каждом этапе формирования экологической компетентности эколого-ориентированные задачи имеют свои особенности, зависящие от целевой ориентации этапа.

На первом мотивационно-смысловом этапе решаются задачи, направленные на отработку предметных знаний и умений, основанные на содержании учебника. На данном этапе формируются такие компоненты экологической компетентности как ценностно-смысловой и когнитивный.

На втором этапе решаются практико-ориентированные задачи. На этом этапе продолжается формирование когнитивного, ценностно-смыслового компонентов экологической компетентности и формируется деятельностный аспект.

На творческо-преобразующем этапе формируются все компоненты экологической компетентности.

На рефлексивно-оценивающем этапе идет оценка своих действий, оценка одноклассников.

На основе анализа и обобщения компонентов экологической компетентности и критериев оценки образовательных результатов выделены 3 уровня (низкий, средний, высокий) сформированности экологической компетентности обучающихся в школьном курсе биологии.

В ходе экспериментальной работы была выявлена адекватность разработанной методической системы, а полученные показатели эксперимента подтвердили, что методика формирования экологической компетентности обучающихся на основе эколого-ориентированных задач в школьном биологическом образовании (на примере курса «Биология 6 класс») позволяет реализовать планируемые цели обучения на достаточно высоком уровне.

Выводы. Средством формирования экологической компетентности учащихся выбран комплекс эколого-ориентированных задач, обладающий следующими достоинствами: личностно-деятельностная направленность учебной деятельности: от понимания и принятия информации к её анализу, синтезу и применению, что позволяет ученику осваивать интеллектуальные операции. Эколого-ориентированные задачи способствуют систематизации предметных знаний на деятельностной основе.

Экспериментально подтверждено, что реализация разработанной методической системы позволяет достичь достаточно высокого уровня развития экологической компетентности. В ходе анализа результатов экспериментальной работы сделан вывод об адекватности отобранного научно-экологического содержания, приемов, технологий и форм организации учебной деятельности и об эффективности разработанной методики в целом.

Литература:

1. Винокурова, Н.Ф. Методологические основы формирования экологической культуры школьников на основе идей экоразвития / Н.Ф. Винокурова, В.В. Николина, О.Е. Ефимова // Образование и наука. – 2016. – № 5 (134). – С. 25-40
2. Высшее профессионально-экологическое образование студентов в области экологического менеджмента: компетентностный формат: Коллективная монография / Под ред. Г.С. Камериловой, М.А. Картавых. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2009. – 240 с.

3. Демидова, Н.Н. Стратегия экологического образования как образования для устойчивого развития: Коллективная монография / Под ред. В.В. Николиной, Н.Д. Андреевой, Г.С. Камериловой / Н.Д. Андреева, С.В. Алексеев, С.В. Васильев и др. – Н. Новгород – СПб: НГПУ, 2009. – 200 с.
4. Гримовская, Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике / Л.М. Гримовская // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 6.
5. Захлебный, А.Н. Экологическая компетенция как новый планируемый результат экологического образования / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – №7. – С. 11-15
6. Ермаков, Д.С. Формирование экологической компетентности учащихся: теория и практика / Д.С. Ермаков. – М., 2009. – 181 с.
7. Лаврентьева, Л.А. Экологическая компетентность в современных исследованиях: сущность, содержание и структура / Л.А. Лаврентьева. – Иркутск. – 2012. – №5 (85). – С. 209-212
8. Тюмасева, З.И. Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся средствами аутентичных материалов здоровьесберегающей направленности / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Д.В. Натарева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, N 1. – С. 1. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-1
9. Роговая, О.Г. Становление эколого-педагогической компетентности: теоретический и методический аспекты / О.Г. Роговая. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 185 с.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Кувшинова Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

магистрант Новожилова Дарья Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

студент Бровина Сафия Спирожидиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ГЛОБАЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ СЕНСОРНО-МОТОРНОЙ АЛАЛИИ

Аннотация. В данной статье освещаются основные характеристики различных форм алалии, таких как моторная, сенсорная и сенсорно-моторная, на основе углубленного анализа в области нейролингвистики и нейропсихологии. Основное внимание уделяется сенсорно-моторной алалии, рассматриваемой как одно из наиболее серьезных расстройств. Проанализированы научные труды выдающихся специалистов в области нейролингвистики, психологии, нейропсихологии, медицины, а также актуальные исследования современных ученых по вопросам модально-специфических структур головного мозга, нейропластичности и строения обходных путей в пораженных участках головного мозга. Статья подробно описывает коррекционную методику глобального чтения, представленную Т.Г. Визель, как эффективное средство преодоления речевых нарушений. Методика представляет собой инновационный подход в коррекции сенсорно-моторной алалии, направленный не только на улучшение существующих навыков, но и на активацию новых ресурсов для обработки языка. Основной принцип методики заключается в создании обходных путей путем перемещения моторного речевого центра (центра Брока) и сенсорного речевого центра (центра Вернике) на неспециализированный участок головного мозга, который еще не получил специализации. В ходе работы был проведен эксперимент в коррекционно-логопедическом центре с использованием методики глобального чтения. Эксперимент продемонстрировал значительную эффективность данного подхода в работе с детьми, страдающими сенсорно-моторной алалией. Полученные результаты подчеркивают перспективность данной коррекционной методики. Они также могут служить основой для дальнейших исследований и разработок в области реабилитации детей с подобными расстройствами.

Ключевые слова: сенсорно-моторная алалия, глобальное чтение, нейролингвистика, нейропсихология, речевые центры.

Annotation. This article highlights the main characteristics of various forms of alalia, such as motor, sensory and sensorimotor, based on in-depth analysis in the field of neurolinguistics and neuropsychology. The main focus is on sensory-motor alalia, considered one of the most serious disorders. The scientific works of outstanding specialists in the field of neurolinguistics, psychology, neuropsychology, medicine, as well as current research by modern scientists on modality-specific brain structures, neuroplasticity and the structure of bypass pathways in affected areas of the brain are analyzed. The article describes in detail the correctional methodology for global reading presented by T.G. Wiesel as an effective means of overcoming speech disorders. The technique is an innovative approach to the correction of sensory-motor alalia, aimed not only at improving existing skills, but also at activating new resources for language processing. The basic principle of the technique is to create bypass pathways by moving the motor speech center (Broca's center) and the sensory speech center (Wernicke's center) to an unspecialized area of the brain that has not yet received specialization. During the work, an experiment was conducted in a correctional speech therapy center using the global reading technique. The experiment demonstrated the significant effectiveness of this approach in working with children suffering from sensorimotor alalia. The results obtained highlight the promise of this correction technique. They can also serve as a basis for further research and development in the field of rehabilitation of children with similar disorders.

Key words: sensory-motor alalia, global reading, neurolinguistics, neuropsychology, speech centers.

Введение. Интерес к проблеме коррекции сенсорно-моторной алалии объясняется с одной стороны, ее значимостью для углубления представлений о законах работы мозга, о взаимодействии речи с другими психическими процессами, о специфике афатических расстройств в детском возрасте. С другой стороны, числа детей с диагнозом сенсорно-моторная алалия является наиболее тяжелым нарушением речи и подразделяется на три группы: моторную, сенсорную и сенсорно-моторную. В дошкольном возрасте она встречается примерно у 1% детей, среди школьников – у 0,2-0,6%, при этом у мальчиков в 2-3 раза чаще, чем у девочек [1].

Основой для изучения сенсорно-моторной алалии стали работы В.А. Ковшикова, Т.Г. Визель, Н.Н. Трауготт, М.Е. Хватцева и др. Анализ патогенеза сенсорно-моторной алалии с точки зрения нейролингвистики проведен на основе работ Поля Брока, Карла Вернике, А.Р. Лурии. Коррекционная методика глобального чтения предложена российским нейропсихологом Т.Г. Визель.

Изложение основного материала статьи. Изложение основного материала статьи. Рассмотрим виды алалии в рамках нашего исследования. Моторная (расстройство экспрессивной речи 1:80.1 по МКБ-10,) – недоразвитие, выраженное проблемами в овладении активным словарем и грамматическим строем речи, при этом понимание устной речи сохранено. Основной причиной моторной алалии можно назвать нарушение или недоразвитие аналитико-синтетической деятельности, которое проявляется разными клиническими проявлениями, в частности, заменой сложных артикуляционных различий более простыми, а тонких – более грубыми. Данный вид алалии развивается при нарушении функций речедвигательного анализатора в коре, так называемого центра Брока и соответствующих проводящих путей.

Сенсорная алалия, или расстройство рецептивной речи по МКБ-10, 1:80.2 – недоразвитие импрессивной речи, когда наблюдается разрыв между смыслом и звуковой оболочкой слов; у ребенка нарушается понимание речи окружающих, несмотря на хороший слух и сохранные способности к развитию активной речи. Причиной сенсорной алалии является поражение коркового конца слухоречевого анализатора (центр Вернике) и его проводящих путей [5].

При сенсорно-моторной алалии поражены оба речевых центра или их проводящие пути, развитие клеток головного мозга в зоне речевых центров останавливается на стадии нейробластов [5]. Это может произойти как во внутриутробном периоде, так и в первые три года жизни ребенка – период наиболее интенсивного формирования клеток коры головного мозга. Далее развитие сенсорного и моторного центров речи идет на патологической основе, что приводит к невозможности ребенка освоить речь без коррекционной помощи. Отличительной чертой алалии является то, что клетки коры пострадали до того момента, когда сформировалась речь, что лишает ребенка возможности говорить и понимать речь. При этом первичный интеллект ребенка может быть сохранным. Практический опыт показывает, что при своевременно начатой комплексной коррекции ребенка можно вывести в речевую норму.

Наука, изучающая мозговые механизмы, связанные с речевой деятельностью, а также изменения в речевых процессах при локальных поражениях мозга, получила название нейролингвистика. Ее основоположником стал французский хирург в 1861 году Поль Брока, показавший, что люди с поражением задненижней части третьей лобной извилины доминантного полушария мозга, практически лишены способности говорить. В подтверждение этой теории немецкий ученый Карл Вернике в 1870-х годах описал другой тип афазии, при котором человек сохраняет способность говорить, но при этом чужую речь распознать не может. Такое нарушение возникает при повреждении в заднем отделе верхней височной извилины доминантного полушария мозга [6]. Советский психолог Александр Романович Лурия описал возможности человеческого головного мозга и пределы его пластичности [4]. В.А. Ковшиков сделал доказательный обзор на тему того, что нередко у детей с наличием очагов поражения в речевых центрах, психическое развитие, включая речь, протекает нормативно. Возможна спонтанная компенсация, приводящая к замене пораженной зоны мозга сохранной, не успевшей еще получить функциональную специализацию [3].

С помощью современных технологий (магнитоэнцефалография, транскраниальная магнитная стимуляция) удалось выяснить, что зона Вернике и зона Брока не имеют четкой локализации в головном мозге и перемещаются в соответствии с жизненным опытом человека [7]. О высокой пластичности мозга говорит и тот факт, что люди, перенесшие инсульт и утратившие те или иные функции (в том числе речь), с помощью целенаправленной коррекционной работы восстанавливаются.

Нейропластичность – способность нервной системы восстанавливать свою функцию путем качественных и количественных нейрональных перестроек за счет изменения нейрональных связей и глиальных элементов под влиянием экзогенных и эндогенных факторов [8]. Детский мозг обладает более высокой нейропластичностью. Это связано с тем, что в детском головном мозге больше участков, не получивших специализации, и нейронов, не подвергшихся апоптозу.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать логичный вывод о том, что при специальном воздействии на головной мозг с помощью коррекционной работы, мы можем построить обходные пути пораженных речевых центров и создать новые, которые примут на себя речевые функции.

Отечественный психолог Т.Г. Визель обобщила теоретические и практические исследования и выпустила серию статей, в которых предлагала способы коррекции алалии на основе знаний нейролингвистики и нейропсихологии. Т.Г. Визель предложила при коррекции алалии опираться на сохраненный зрительный анализатор, который расположен в затылочной доле головного мозга [4].

Один из эффективных способов коррекции сенсорно-моторной алалии – глобальное чтение. Основная идея глобального метода обучения чтению заключается в том, что ребенок учится читать, воспринимая слова, фразы и короткие предложения, как зрительные или слуховые единицы. Восприятие информации происходит в нескольких модальностях: зрительно, на слух, тактильно, помогая мозгу сформировать определённые нейронные связи и механизмы, в результате чего ребенок будет самостоятельно использовать накопленные слова и фразы в повседневной жизни [2].

Данный метод предполагает опору на сохраненный анализатор – зрение, мозговая локализация которого находится в затылочной доле головного мозга. Пластичность детского мозга позволяет сместить речевые центры ближе к затылочной доле на участки, которые еще не получили специализации. С помощью глобального чтения можно воздействовать и на моторный и на сенсорный компоненты речи.

При моторной алалии нарушена способность перешифровывать звучания, воспринятые на слух, в артикуляционные движения. Глобальное чтение добавляет дополнительный образ звука – графический. Ребенок «видит» звук, слышит звук и тренируется произносить его правильно. Опора на сохраненный зрительный анализатор помогает намного быстрее усвоить произношение звуков, слогов. Постепенно ребенок учится читать слоги и моторно переключаться между ними, образуя слова [1].

Для того, чтобы ребенок с сенсорно-моторной алалией связал слово с предметом, требуется многократное повторение и закрепление. Глобальное чтение предполагает подпись к каждому предмету. Дома родители подписывают каждый предмет, и, когда ребенок им пользуется, он читает и проговаривает название. Подписи предметов активно воздействуют на вторую сигнальную систему, и со временем ребенок начинает лучше понимать речь [1].

Проводимый нами эксперимент с сентября 2022 года по май 2023 года подтвердил эффективность использования методики глобального чтения при сенсорно-моторной алалии. В эксперименте принимали участие дети 5-6 лет с диагнозом сенсорно-моторная алалия, подтвержденным медицинским заключением. Пятеро детей в течение учебного года занимались в коррекционно-логопедическом центре по программе глобального чтения. Ниже мы представим их результаты.

Перед началом занятий, в сентябре 2022 года, у всех детей была проведена логопедическая диагностика. Мы опустим результаты всей диагностики, поскольку она включает обширное изучение ребенка и его логопедических проблем.

С 1 октября 2022 года в программу коррекции данных детей было добавлено глобальное чтение и обучение вербальному поведению по Марку Сандбергу. Отметим, что детям, у которых имелись нарушения тонуса артикуляционного аппарата, дополнительно был назначен логопедический массаж. Также дополнительно с детьми занимался логопед для отработки звукопроизношения, слоговой структуры слова.

1 блок обучения глобальному чтению состоит из того, что дети учатся подкладывать подписи-звуки к предметам. Например, педагог говорит «Самолет гудит..УУУ» и в этот момент показывает табличку, на которой написано «У-У-У». После нескольких повторений, педагог говорит только «Самолет гудит...» и ждет, что ребенок прочтает на табличке «У-У-У» и сам произнесет. Таким образом ребенок учится договаривать фразу по смыслу и воспринимать текст на табличках, соотнося его с предметами.

Мы обучили детей подкладывать подписи-звуки к 25 разным предметам. Сроки обучения были у всех разные – от 1 месяца – до 5 месяцев. Дольше всех обучение длилось у Насти Е. Отметим, что те звуки, которые Настя изучала на занятиях по глобальному чтению, она перестала путать между собой. Глобальное чтение помогло ускорить и закрепить постановку звуков.

2 блок обучения – сопоставление слов с предметами. Здесь мы задавали обратные вопросы к ранее изученным предметам и добавили работу по альбому глобального чтения. Также мы дали задание родителям подписать дома каждый предмет. На стол наклеить табличку с надписью «стол», на чашку наклеить надпись «чашка» и т.д. Это необходимо для того, чтобы дети закрепляли навыки глобального чтения в обычной жизни и лучше ориентировались дома. Например, педагог говорит «У-У-У гудит...САМОЛЕТ». Так же как и в первом этапе педагог показывает табличку, несколько раз проговаривает слово с ребенком, а затем ждет самостоятельного произношения. Если ребенок затрудняется произнести слово, то мы добавляем крупномоторные переключения между слогами слова.

В альбоме глобального чтения дети изучали предметы окружающей среды, части тела, животных.

3 блок обучения включает в себя работу с именами существительными и именами собственными, при этом отсутствует визуальная поддержка в виде изображений. Перед ребенком размещаются две таблички со словами, значительно отличающимися по слоговой структуре (например, СТУЛ и ДИВАН). Педагог обращается к ребенку: «Покажи слово СТУЛ». Можно подкрепить устное произнесение слова соответствующим жестом. Ребенок должен указать на нужное слово. С течением времени количество предлагаемых слов постепенно увеличивается, достигая 4-6.

4 блок обучения – работа с глаголами. Ребенок учится читать глаголы и подставлять их к картинкам, которые их обозначают. Например глагол «ест» ребенок подкладывает к картинке, где мальчик кушает», глагол «пьет» – к картинке, где девочка пьет и т.д. Далее эти глаголы мы подставляем к тем существительным, которые уже были изучены и ребенок составляет простые предложения из двух слов. После того как ребенок освоил предложения из двух слов, мы добавляем третье слово.

5 блок обучения – проводится работа по составлению простых предложений без использования визуальных подсказок в виде изображений. Педагог размещает перед ребенком несколько письменных табличек. Далее педагог просит ребенка взять соответствующие таблички (например, «Возьми слово ДЯДЯ, возьми слово МОЕТ, возьми слово ГРУША»). Перед ребенком стоит задача поочередно взять слова и расположить их в той последовательности, которую указал педагог. Далее следует совместное чтение получившегося предложения. Педагог направляет пальцем руки ребенка под письменными табличками и сам произносит предложение. Кроме того, важно использовать жесты при произнесении предложения и побуждать ребенка повторять их. Необходимо отметить, что лексический материал подбирается с учетом уровня развития ребенка и его интересов.

В мае 2023 года был проведен контрольный диагностический срез, показавший значительные улучшения у всех детей. Двое детей перешли с крайне низкого и низкого уровней понимания речи на ситуативно-бытовой. У троих детей к концу эксперимента уровень понимания речи стал номинативным. Также улучшился моторный компонент: у всех детей значительно улучшилось звукопроизношение, они перешли от звукоподражаний к словам. Значительно вырос активный словарный запас у всех участников эксперимента: дети стали активно использовать те слова в жизни, которые были отработаны на занятиях, самостоятельно составлять предложения с глаголами, существительными и местоимениями. Расширился пассивный словарный запас, что позволило детям лучше понимать речь.

На конец эксперимента не все дети освоили пять блоков обучения глобальному чтению. Настя Е. и Султан Р. находятся на третьем блоке обучения, Петр У. и Полина В. освоили все пять блоков, Михаил И, освоил 4 блока и начал изучать 5 блок.

Выводы. Таким образом, сенсорно-моторная алалия представляет собой серьезное нарушение речи у детей, вызванное локальными поражениями или недоразвитием головного мозга. Знания нейролингвистики о локализации высших психических функций и пластичности головного мозга дают более полную картину об алалии и позволяют подобрать эффективные методики для коррекции данного нарушения. Одной из таких методик является глобальное чтение. Метод глобального чтения активно воздействует на сохранный участок головного мозга – затылочную долю – и «перемещает» пораженные речевые центры к нему. Ребенок начинает понимать речь и говорить.

Литература:

1. Алимпиева, О.М. Методика коррекционной работы с детьми – алаликами младшего дошкольного возраста / О.М. Алимпиева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – №5. – С. 231-233
2. Архипова, М.В. Активизация речи у старших дошкольников со сложными нарушениями развития с помощью глобального чтения / М.В. Архипова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-3. – С. 25-27
3. Визель, Т.Г. Нейропсихологический анализ грубых нарушений речевого развития / Т.Г. Визель // Вестник утробления. – 2015. – №3. – С. 95-105
4. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
5. Заболотная, А.М. Расстройство экспрессивной и рецептивной речи: от этиологии до лечения / А.М. Заболотная // Медицинские новости. – 2013. – №1 (220). – С. 44-49
6. Кулеш, С.Д. Нарушения речи при локальных поражениях мозга / С.Д. Кулеш // Медицинские новости. – 2018. – №3 (282). – С. 4-9
7. Терни, Дж. Взламывая мозг/ Дж. Терни; пер. с англ. Е. Глебовой. – Москва: Издательство АСТ, 2020. – 320 с.
8. Цинзерлинг, В.А. Проблемы нейропластичности и нейропротекции / В.А. Цинзерлинг // Вестник Санкт-Петербургского университета. Медицина. – 2013. – №4. – С. 3-12

УДК 159.9.075

кандидат психологических наук Кузнецова Елена Николаевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость расширения круга лиц, подверженных эмоциональному выгоранию и включения студентов в эту категорию. Приводятся результаты исследования, целью которого является выявление индивидуально-личностных особенностей, как одного из факторов эмоционального выгорания студентов педагогических вузов. В ходе исследования у студентов было выявлено наличие симптомов эмоционального выгорания. Проведено сравнение индивидуально-личностных особенностей студентов с высокими и низкими показателями по фазе «Резистенция». Корреляционный анализ доказывает взаимосвязь эмоционального выгорания с личностными и субъектными характеристиками.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, субъектность, индивидуально-личностные особенности, резистенция, тревожность.

Annotation. The article substantiates the need to expand the circle of people subject to emotional burnout and include students in this category. The results of the study are presented, the purpose of which is to identify individual and personal characteristics as one of the factors of emotional burnout of students of pedagogical universities. During the study, students were found to have symptoms of emotional burnout. The comparison of individual and personal characteristics of students with high and low indicators in the "Resistance" phase was carried out. Correlation analysis proves the relationship of emotional burnout with personal and subjective characteristics.

Key words: burnout syndrome, subjectivity, individual personality traits, resistance, anxiety.

Введение. Феномен «эмоциональное выгорание» исследуется в науке с 70-х годов прошлого века и изначально применялся как характеристика профессионалов, сфера деятельности которых теснейшим образом связана с людьми.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на широкое использование термина, само понятие трактовалось по-разному. Х. Фрейдсбергер рассматривал эмоциональное выгорание как процесс истощения нервной деятельности профессионала, следствием которого является снижение производительности и потеря интереса к деятельности [2, С. 30].

Синдром эмоционального выгорания с точки зрения С. Маслач есть физическое и эмоциональное истощение, причиной которого является стресс. Автор указывает на то, что выгорание снижает интерес профессионала к работе и затрудняет проявление эмпатии в отношениях с клиентами [7, С. 9].

По мнению В.В. Бойко эмоциональное выгорание является одним из механизмов психологической защиты, формирующийся в постоянно переживаемых профессионалом травмирующих ситуациях. Суть такого механизма сводится к формированию стереотипного поведения, характерной чертой которого является экономия эмоций. Автор сравнивает динамику развития эмоционального выгорания с фазами стресса, поэтому, представленная им модель также имеет три фазы: тревожное напряжение, резистенция, истощение, а также ряд симптомов, характеризующих указанные фазы [1, С. 12].

Не смотря на некоторое разночтение в толковании термина, все авторы едины во мнении: причиной синдрома эмоционального выгорания является перегрузки, возникающее в ситуации нарушения равновесия между объемом внешних и внутренних требований и ресурсами личности и приводящие, прежде всего к психическому и душевному переутомлению. В.Е. Орел, К. Маслач к указанным причинам добавляют отрицательный опыт на работе, возникающий после профессиональных неудач [7, С. 10].

Но с перечисленными причинами сталкиваются и студенты в рамках учебной деятельности. Они также испытывают перегрузки, переживают отрицательный опыт, связанный с обучением. Поэтому не случайно в последние годы в науке развивается направление, ориентированное на изучение феномена «выгорание» в школьной и студенческой среде.

А.Г. Илюхина проанализировала большое количество исследований с целью выделения причин, влияющих на формирование синдрома эмоционального выгорания школьников и студентов. Были определены следующие факторы:

- материнский перфекционизм (Х. Янг, Й. Чен);
- недостаточно сформированные общеучебные навыки, низкая самооценка и эмоциональные проблемы (М. Парвянен с коллегами);
- отсутствие поддержки со стороны учителя, родителей и одноклассников (П. Раутанен);
- низкая «академическая плавучесть» – неспособность школьников преодолевать ежедневные трудности (Э. Мартин, Г. Марш);
- «школьная невежливость» – недостаточный контроль поведения, нарушение общественных норм поведения, враждебность в отношении взрослых и сверстников (К. Бай с коллегами);
- низкий уровень личностной твердости – недостаточная увлеченность, настойчивость в преследовании долгосрочных целей (К. Танг, З. Тойб) [3, С. 119].

На основании вышесказанного, в исследовании представлялось интересным установить наличие взаимосвязи эмоционального выгорания и личностных характеристик студентов, обучающихся в педагогическом вузе. В исследовании приняли участие второкурсники, обучающиеся в НТГСПИ (филиал) РГППУ в городе Нижний Тагил в количестве 95 человек. В диагностике были использованы следующие методики: опросник «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко [2, С. 212], опросник «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)» М.А. Щукиной [6, С. 20], «Шестнадцатифакторный личностный опросник» (16 PF) Р. Кеттелла [5, С. 577].

При анализе полученных результатов применялись методы математико-статистической обработки данных.

В результате проведенных исследований установлено, что средний показатель по выборке фазы «Тревожное напряжение» составил 49,29; фазы «Резистенция» – 53,71; фазы «Истощение» – 38,86. У студентов исследуемой выборки оказались сформированными такие симптомы как «Тревога и депрессия» – 20,43; «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» – 19,42; «Эмоционально-нравственная дезориентация» – 16,03; «Расширение сферы экономики эмоций» – 16,01. Остальные симптомы или не сформированы, или находятся в стадии формирования.

Студенты стремятся снизить давление внешних обстоятельств. Это выражается в ограничении эмоционального реагирования в условиях взаимодействия с субъектами учебного процесса. Проявляется в эмоциональной черствости, неучтивости, равнодушии и, в конечном итоге приводит к самооправданию поведения. Кроме того, велика вероятность

подобных проявлений и с близкими людьми. В конечном итоге все вышеперечисленные проявления сопряжены со стремлением упростить или избежать обязанностей, требующих эмоциональных затрат. Такая «экономия» выражается, прежде всего, в формальной подготовке к учебным занятиям. Таким образом установлено, что уже в институте у студентов начинает формироваться эмоциональное выгорание.

Средний показатель субъектности по выборке составил 132,86. Наиболее высокие показатели получены по шкале «Креативность-репродуктивность» – 31,5, самые низкие показатели имеет шкала «Опосредованность-непосредственность» – 16,74. Следовательно, студенты исследуемой выборки, владеют поведенческим репертуаром и готовы изменять свое поведение в соответствии с собственными целями и требованиями социальной среды. При этом в поведении преобладает импульсивность. Студенты редко задумываются над природой своего поведения, с трудом подчиняются правилам и требованиям.

Наиболее высокие показатели по методике Р. Кеттелла получены по шкалам «Фактор О» – 7,3 и «Фактор Q₄» – 8,27, самые низкие результаты по шкалам «Фактор В» – 4,72 и «Фактор Q₃» – 4,84. Остальные шкалы имеют средние показатели, что указывает на вариативность проявления характеристик в зависимости от условий среды. Таким образом, к выраженным личностным характеристикам второкурсников можно отнести повышенную тревожность и напряжение. Студенты исследуемой выборки имеют конкретное мышление и недостаточно развитые волевые характеристики.

Для определения индивидуально-личностных особенностей студентов с высокими показателями эмоционального выгорания, вся выборка была сортирована по фазе «Резистенция». Такой выбор объясняется высокими показателями по этой характеристике. В результате сортировки были получены две группы: студенты с высокими показателями по фазе, всего 29 человек (первая группа) и студенты с низкими показателями – 35 человек (вторая группа).

Сравнение результатов по другим шкалам опросника В.В. Бойко в сформированных группах показало, что кроме статистически значимых отличий по симптомам фазы «Резистенция» таким как «Эмоционально-нравственная дезориентация» ($p < 0,05$), и «Расширение сферы экономии эмоций» ($p < 0,05$), имеются значимые отличия по симптому «Загнанность в клетку» ($p < 0,01$) и фазе «Тревожное напряжение» ($p < 0,05$). Таким образом, студенты первой группы острее переживают стрессовые ситуации, что приводит к формированию напряжения, которое, скорее всего, будет выражаться в чувстве безысходности. В отношениях с окружающими, в том числе и близкими, они склонны к грубости и срывам с последующим оправданием своего поведения (таблица 1).

Таблица 1

Сравнение результатов студентов с высокими и низкими показателями резистенции по методике В.В. Бойко

Шкалы методики В.В. Бойко	Студенты с высокими показателями по фазе «Резистенция»	Студенты с низкими показателями по фазе «Резистенция»
Загнанность в клетку	21,0 ± 0,74	9,11 ± 0,86**
Эмоционально-нравственная дезориентация	18,09 ± 0,86	13,25 ± 0,84*
Расширение сферы экономии эмоций	22,95 ± 0,67	9,32 ± 0,66*
общий балл по фазе «Тревожное напряжение»	53,24 ± 1,78	74,6 ± 1,63*

Примечание: здесь и далее в таблицах приведены значения в виде показателей $M \pm t$: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$, только по шкалам, имеющим статистически значимые отличия

Далее, в сформированных группах, провели сравнение результатов, полученных по методике М.А. Щукиной. В целом оказалось, что результаты студентов первой группы ниже, чем результаты второй группы по всем шкалам методики, но значимые отличия имеют показатели по таким шкалам как «Активность-реактивность» ($p < 0,01$), «Самоценность-малоценность» ($p < 0,05$), «Опосредованность-непосредственность» ($p < 0,05$), «Общий балл» ($p < 0,05$) (таблица 2).

Таблица 2

Сравнение результатов студентов с высокими и низкими показателями резистенции по методике М.А. Щукиной

Шкалы методики М.А. Щукиной	Студенты с высокими показателями по фазе «Резистенция»	Студенты с низкими показателями по фазе «Резистенция»
Общий балл	121,97 ± 1,73	143,52 ± 1,87*
Активность-реактивность	13,45 ± 0,85	18,07 ± 0,83**
Опосредованность-непосредственность	14,95 ± 0,66	17,77 ± 0,56*
Самоценность-малоценность	12,38 ± 0,77	14,59 ± 0,64*

Следовательно, студенты, с низкими показателями резистенции, демонстрируют большую субъектность, чем их сверстники с высокими показателями по этой характеристике. Это выражается, прежде всего, в реактивном поведении студентов первой группы: источник их активности расположен во внешней среде. Можно предположить, что таковым источником в вузе будет преподаватель, а не внутреннее стремление к овладению профессией. Они в большей степени, чем студенты второй группы склонны к импульсивным порывам, поведение плохо осмыслено, необдуманно, поскольку они не имеют четких представлений о целях, своих возможностях и социальных нормах. Зачастую в поступках ориентируются на оценку окружающих, конформны и не верят в себя.

Существенно различается и ряд показателей по методике Р. Кеттелла. В сравнении со студентами второй группы (низкие показатели резистенции), студенты первой группы имеют высокие показатели по следующим факторам: О ($p < 0,01$), Q₄ ($p < 0,01$). Результаты по факторам А ($p < 0,01$), С ($p < 0,05$), G ($p < 0,05$), Н ($p < 0,05$) значительно ниже таких же показателей у их сверстников из второй группы (таблица 3).

Сравнение результатов студентов с высокими и низкими показателями резистенции по методике Р. Кеттелла

Шкалы методики Р. Кеттелла	Студенты с высокими показателями по фактору «Резистенция»	Студенты с низкими показателями по фактору «Резистенция»
A	4,00 ± 0,22	6,15 ± 0,24**
C	5,05 ± 0,21	6,39 ± 0,20*
G	5,24 ± 0,26	7,12 ± 0,16*
H	5,94 ± 0,21	7,61 ± 0,19*
O	8,96 ± 0,37	4,42 ± 0,26**
Q3	5,39 ± 0,30	6,87 ± 0,28*
Q4	7,97 ± 0,35	5,90 ± 0,31**

На основании полученных данных можно утверждать, что студенты с высокими показателями по фактору «Резистенция» склонны недооценивать себя, переживают чувство вины, обидчивы, тревожны (фактор O), часто бывают напряжены и фрустрированы (фактору Q4). Они более обособлены от социума, чем их сверстники с низкими показателями резистенции, подозрительны и скрытны, сдержаны в общении и критичны (фактор A). Испытывают затруднения в контроле эмоций: невыдержаны, легковозбудимы, нетерпеливы, в принятии решений импульсивны (фактор C). Склонны к нарушению правил, безответственны, могут проявить легкомыслие и недобросовестность в делах (фактор G). Студенты первой группы, в большей степени, чем студенты второй группы проявляют осторожность в опасных ситуациях, застенчивы.

Корреляционный анализ полученных результатов позволил обнаружить ряд закономерностей. Установлена обратная корреляция между шкалой «Автономность-зависимость» методики М.А. Щукиной и симптомом «Загнанность в клетку» ($p < 0,01$). Следовательно, чем чаще студент перекладывает ответственность за свою жизнь на других, чем чаще действует по подсказки других людей, тем сильнее переживает чувство безысходности и наоборот, высокая самостоятельность, принятие ответственности за решения на себя, снижают подобные гнетущие переживания (таблица 4).

Таблица 4

Корреляционная матрица показателей эмоционального выгорания и шкал методики М.А. Щукиной

Шкалы методик	НС	ЗвК	НИЭР	Э-НД	РСЭЭ
A-З	0,147558	-0,262505**	0,02079	0,16432	-0,14296
Ц-Н/И	0,10169	0,082199	-0,182332*	-0,210007*	-0,254414**
C-M	-0,221427*	-0,191257*	0,15473	-0,11167	0,10278

Условные обозначения: НС – Неудовлетворенность собой; ЗвК – Загнанность в клетку; НИЭР – Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; Э-НД – Эмоционально-нравственная дезориентация; РСЭЭ – Расширение сферы экономики эмоций; A-З – Автономность-зависимость; Ц-Н/И – Целостность-неинтегративность; C-M – Самоценность-малоценность

Отрицательные корреляционные связи имеет шкала «Целостность-неинтегративность» со шкалами «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» ($p < 0,5$), «Эмоционально-нравственная дезориентация» ($p < 0,5$), «Расширение сферы экономики эмоций» ($p < 0,01$). Эти связи доказывают, что на формирование эмоционального выгорания будет влиять отношение субъекта к людям. Студент, рассматривающий других людей как пассивные объекты, привыкший во взаимоотношениях учитывать только собственные выгоды, чаще других будет отличаться неадекватным эмоциональным реагированием в отношении с окружающими, в том числе и близкими, при этом оправдывая себя за грубость и невнимание.

Шкалой «Самоценность-малоценность» также связана отрицательными коррелятами со шкалами «Неудовлетворенность собой» ($p < 0,5$), и «Загнанность в клетку» ($p < 0,5$). Зависимость от мнения других, конформность в отношениях, отсутствие собственного мнения порождают недовольство собой, местом учебы, парализуют возможность конструктивного решения проблем. Как следствие человек переживает безысходность, чувство «загнанности в клетку».

Установлены корреляционные связи методик «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко и «Шестнадцатифакторный личностный опросник» Р. Кеттелла (таблица 5).

Таблица 5

Корреляционная матрица показателей эмоционального выгорания и шкал методики Р. Кеттелла

Шкалы методик	A	C	G	O	Q ₃	Q ₄
ППО	-0,1606	-0,2154*	0,1214	0,2856**	-0,1024	0,0012
НС	0,0565	-0,0191	-0,0214	0,2052*	0,1432	-0,0906
ЗвК	-0,1393	-0,1761*	0,1256	0,1827*	0,1421	0,0897
ТлД	0,1123	0,2377	0,09825	0,2656**	-0,2588**	0,3158***
фТН	-0,14912	-0,1081	0,09813	0,2419**	-0,1393	0,2147*
НИЭР	-0,1392	-0,2045*	0,1058	0,0937	-0,1204	0,1007
Э-НД	-0,1778*	0,1296	-0,2653**	0,1699	0,1079	0,1084
РСЭЭ	0,0337	0,0812	0,1019	0,0082	-0,2006*	-0,1509
РПО	0,0905	-0,1131	0,0314	0,1531	-0,1986*	0,1363
ФР	0,1378	-0,0779	-0,1885*	0,1097	-0,1777*	0,0553

Условные обозначения: ППО – Переживание психотравмирующих обстоятельств; НС – Неудовлетворенность собой; ЗвК – Загнанность в клетку; ТлД – Тревога и депрессия; фТН – фаза «Тревожное напряжение»; НИЭР – Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; Э-НД – Эмоционально-нравственная дезориентация; РСЭЭ – Расширение сферы экономики эмоций; РПО – Редукция профессиональных обязанностей; ФР – фаза «Резистенция»; A – Аффектотимия – сизотимия; C – Сила «Я» – слабость «Я»; G – Сила «Сверх-Я» – слабость «Сверх-Я»; O – Гипотимия – гипертимия; Q₃ – Контроль желаний – импульсивность; Q₄ – Фрустрированность – нефрустрированность

Обратная корреляционная связь между шкалами «Эмоционально-нравственная дезориентация» методики В.В. Бойко и фактором А методики 16 PF ($p < 0,5$) указывают на то, что такие личностные черты как добросердечие, открытость в отношениях с людьми, легкость в общении будут препятствовать эмоциональной скупости в общении, оправданию грубости и невнимательности.

Эмоциональная устойчивость, спокойствие, умение держать себя в руках снизят остроту переживания возможных психотравмирующих обстоятельств, будут препятствовать развитию безысходности, невнимательности к окружающим и ошибок в эмоциональном реагировании. Этот вывод подтверждается отрицательными коррелятами фактора С с такими шкалами как «Переживание психотравмирующих обстоятельств» ($p < 0,5$), «Загнанность в клетку» ($p < 0,5$), «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» ($p < 0,5$).

Фактор G отрицательно коррелирует с «Эмоционально-нравственная дезориентация» ($p < 0,01$) и с показателем по фазе «Резистенция» ($p < 0,5$). Установленная зависимость доказывает, что нравственный человек со сформированной ответственностью, требовательностью к порядку и обязательностью в меньшей степени будет демонстрировать неуважение, пренебрежительность во взаимодействии с социумом. Кроме того, он в меньшей степени подвержен нарастающему стрессу, будет использовать эффективные защиты, например, юмор.

Прямые корреляционные связи установлены между фактором О и следующими симптомами: «Переживание психотравмирующих обстоятельств» ($p < 0,01$), «Неудовлетворенность собой» ($p < 0,5$), «Загнанность в клетку» ($p < 0,5$), «Тревога и депрессия» ($p < 0,01$) и фазой «Тревожное напряжение» ($p < 0,01$). Следовательно, склонность к чувству вины, тревожность, повышенная чувствительность к замечаниям будут способствовать осознанию психотравмирующих факторов. Это, в свою очередь приведет к нарастанию чувства недовольства собой, местом учебы, социальным окружением, безысходности, невозможности что-либо предпринять в сложившихся обстоятельствах и, в целом, усилению личностной тревоги.

Также установлена обратная зависимость фактора Q₃ с симптомами «Тревога и депрессия» ($p < 0,01$), «Расширение сферы экономики эмоций» ($p < 0,5$), «Редукция профессиональных обязанностей» ($p < 0,5$), а также результатами по фазе «Резистенция» ($p < 0,5$). Таким образом, развитые волевые характеристики, высокий самоконтроль поведения снизят тревожные переживания в осложненных обстоятельствах, обеспечат адекватное взаимодействие с близкими людьми, даже после пережитых неудач, потерь и неприятностей, случающихся в основной деятельности, и обеспечат качественное выполнение своих обязанностей. В целом высокий самоконтроль будет препятствовать формированию фазы «Резистенция».

Обнаружены положительные корреляционные связи фактора Q₄ с симптомом «Тревога и депрессия» ($p < 0,001$), а также фазой «Тревожное напряжение» ($p < 0,5$). Можно утверждать, что повышенная напряженность, фрустрированность прямо влияют на развитие тревожно-депрессивной симптоматики, особенно в осложненных условиях социума.

Выводы:

1. Симптомы эмоционального выгорания диагностированы у студентов, обучающихся на втором курсе педагогического вуза. Вполне возможно, что зачатки изучаемого явления могут быть обнаружены уже у старшеклассников. Основанием для такого предположения является ситуация в современной школе: нехватка учителей, загруженность педагогического состава отчетностью, предпенсионный средний возраст учителей.

2. Вероятность развития эмоционального выгорания у студентов педагогических вузов обусловлена их личностными особенностями. Высокий уровень субъектности, открытость и общительность, способность контролировать свои эмоции, нравственность, развитая воля – все эти характеристики являются надежной профилактикой эмоционального выгорания, даже в осложненных жизненных ситуациях.

3. В связи с тем, что у студентов диагностируется эмоциональное выгорание, в вузах необходимо организовать профилактическую работу, которая должна быть направлена на диагностику с целью раннего выявления симптомов эмоционального выгорания, а также на проведение тренингов по снижению тревожности и, по возможности, развитие личностных характеристик, препятствующих формированию изучаемого явления.

4. Учитывая тот факт, что студенческие годы не относятся к сенситивным периодам развития воли, эмоций, общительности, то есть, тех личностных характеристик, которые обеспечивают сохранение психического здоровья, необходимо в дошкольных учреждениях и в школах организовать воспитательный процесс таким образом, чтобы сформировать требуемые черты характера у дошкольников и школьников.

Литература:

1. Бойко, В.В. Синдром эмоционального «выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб: Питер, 2003. – 474 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб: Питер, 2008. – 336 с.
3. Илюхин, А.Г. Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления / А.Г. Илюхин // Современная зарубежная психология. – 2021. – Том 10. – № 2. – С. 117-127. – DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfr.2021100212> (дата обращения: 02.12.2023)
4. Орел, В.Е. Синдром психического выгорания. Мифы и реальность / В.Е. Орел. – Харьков: из-во «Гуманитарный центр», 2014. – 296 с.
5. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / сост. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб: Речь, 2006. – 688 с.
6. Щукина, М.А. Опросник «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)»: руководство по применению. Методическое пособие / М.А. Щукина. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2005. – 41 с.
7. Чердымова, Е.И. Синдром эмоционального выгорания специалиста: монография / Е.И. Чердымова, Е.Л. Чернышова, В.Я. Мачнев. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2019 – 124 с.

УДК 378.17

кандидат педагогических наук, доцент Купцова Валентина Григорьевна

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

кандидат биологических наук, доцент Чикенева Ирина Валерьевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОТРЕБНОСТИ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЮ

Аннотация. Основой формирования полноценной личности является полноценное физическое развитие и здоровье ребенка. Именно поэтому проблема здоровья рассматривается в широком социальном аспекте. Формирование здорового поколения – одна из главных стратегических задач развития страны. Возникает вопрос об эффективности санитарно-гигиенического просвещения. Оказывается, что способностью вести здоровый образ жизни (ЗОЖ) обладают не все, потому что иметь сами знания о пользе здорового образа жизни недостаточно: важны необходимые соответствующие мотивы. Однако взрослому человеку такие мотивы уже сформировать сложно. Кроме того, у вредных для здоровья особенностей поведения взрослых людей можно выделить важную черту: будучи вредными в перспективе, в каждый данный момент они приносят определенное удовольствие. В итоге человек обременен болезненными нарушениями и изменениями в организме, связанными с неправильным образом жизни, которые возникают постепенно и накапливаются незаметно. Таким образом, получается, что для взрослого человека отказ от вредных привычек будет связан с сиюминутным отказом от привычных удовольствий, а польза от такого отказа будет прогнозироваться только на далекое будущее. Сегодня главными и важнейшими задачами, стоящими перед образовательными организациями (ОО) – развитие системы заботы о здоровье, развитие мотивации в области здорового образа жизни, формирование практических умений в аспекте здоровьесбережения. Следовательно, необходимо постоянно осуществлять и развивать эффективность работы посредством поиска эффективных педагогических условий, обеспечивающих оптимизацию здоровьесбережения обучающихся в общеобразовательных организациях.

Ключевые слова: здоровьесбережение, образовательная организация, опытно-экспериментальная работа, здоровье ребенка, формирование потребности, результаты исследования, педагогические методы.

Annotation. The basis for the formation of a full-fledged personality is the full physical development and health of the child. That is why the health problem is considered in a broad social aspect. Forming a healthy generation is one of the main strategic objectives of the country's development. The question arises about the effectiveness of sanitary and hygienic education. It turns out that not everyone has the ability to lead a healthy lifestyle, because having knowledge about the benefits of a healthy lifestyle is not enough: the necessary corresponding motives are important. However, it is difficult for an adult to form such motives. In addition, an important feature of the behavior of adults that is harmful to health can be distinguished: although harmful in the long term, at any given moment they bring a certain pleasure. As a result, a person is burdened with painful disorders and changes in the body associated with an incorrect lifestyle, which arise gradually and accumulate unnoticed. Thus, it turns out that for an adult, giving up bad habits will be associated with a momentary renunciation of habitual pleasures, and the benefits of such a renunciation will be predicted only for the distant future. Today, the main and most important tasks facing educational organizations are the development of a health care system, the development of motivation in the field of a healthy lifestyle, and the formation of practical skills in the aspect of health conservation. Consequently, it is necessary to constantly implement and develop work efficiency by searching for effective pedagogical conditions that ensure the optimization of the health of students in general education organizations.

Key words: health preservation, educational organization, experimental work, child health, formation of needs, research results, pedagogical methods.

Введение. В процессе формирования знаний и умений в области сохранения здоровья у обучаемых важно уделять внимание укреплению физического, психического, и социального компонентов здоровья, учитывая возрастные особенности и технологические возможности.

Говоря о работе по формированию потребности у учащихся в здоровьесбережении, следует особое внимание уделять организации процесса мотивации в обеспечении и поддержании здорового образа жизни.

Главным этапом является возникновение и осознание побуждения. Учитель организует свою работу, обеспечивая осознание подростком ценности здорового образа жизни и понимания необходимости собственных усилий сохранения здоровья.

Современные ученики привыкли к устоявшимся «формулам» и лозунгам: здоровье надо беречь, здоровью нельзя вредить. Эти слова часто звучат и на уроках. Однако важно, чтобы эти слова не сохранились в качестве призывов, пожеланий, их следует довести до осознания каждого школьника, они должны стать неотъемлемой частью жизни детей.

Несмотря на то, что наработок по здоровьесберегающей педагогике становится все больше, общеобразовательные организации вынуждены сталкиваться с большими проблемами. Критически анализируя имеющийся опыт работы по формированию потребности в здоровьесбережении у подрастающего поколения в процессе образования по основным направлениям (профилактика заболеваний, несчастных случаев, психических расстройств, вредных привычек) показывает следующее:

- современные школьники не имеют целостное, единое, научное понимание сущности здорового образа жизни;
- следует отметить недостаточность подготовки учителей по здоровьесберегающей педагогике, что негативно влияет на построение профессиональной работы учителей и образовательной деятельности учащихся, направленных на сохранение здоровья в течение всего образовательного цикла; не предусмотрены единые теоретические, научно-педагогические разработки и технологии здоровьесберегающей педагогики с учетом региональных особенностей;
- отсутствует единая государственная структура, способная осуществлять координацию всех работ по формированию потребности в здоровьесбережении у обучающихся;
- организация работы по формированию потребности в здоровьесбережении у подрастающего поколения в современной системе образования строится без учета основополагающих принципов здравоохранения, поэтому можно говорить о ее малопродуктивности.

Ведение здорового образа жизни молодым поколением является залогом здоровья нации в целом. Поэтому так необходимо целенаправленно продумать и образовательную, и воспитательную деятельность школы в целом, школьного психолога социального педагога в частности по вопросам сохранения и укрепления здоровья [3, С. 298].

Изложение основного материала статьи. Опытнo-экспериментальная работа была реализована на базе Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 40 с углубленным изучением математики имени В.М. Барбазюка» г. Оренбурга. В исследовании участвовали по 25 пятиклассников из 5 «А» и 5 «Б» классов.

Структура опытнo-экспериментальной работы:

1. Этап (констатирующий), в рамках которого мы – провели *теоретическое и методологическое осмысление проблемы* формирования у обучающихся потребности к здоровьесбережению в общеобразовательных организациях.

В данный период была разработана программа «Маршрут здоровья», которая направлена на реализацию педагогических условий: развитие мотивации обучающихся в области ведения здорового образа жизни; внедрение активных методов обучения здоровью; интеграция теории и практики в области здоровьесбережения. Данный этап позволил выявить заниженные результаты изучаемых показателей: уровня сформированности у обучающихся знаний о здоровье и здоровьесбережении; уровня сформированности у обучающихся мотивации в области ведения здорового образа жизни; уровня сформированности у обучающихся практических умений в области здоровьесбережения.

2. Этап (формирующий), в рамках которого нами была апробирована программа «Маршрут здоровья».

Контрольная группа обучаемых занимались с использованием традиционных методов обучения, а экспериментальная группа обучались по разработанной программе.

3. Этап (контрольный), в рамках которого нами были проведены диагностики исследуемых показателей, подведены итоги, оформлены выводы по результатам исследования разработаны методические рекомендации.

Методы исследования:

1. Общетеоретические методы (провели *теоретическое и методологическое осмысление проблемы* формирования у обучающихся потребности к здоровьесбережению в общеобразовательных организациях);

2. Практические методы: -реализация тестирования (провели изучение уровня сформированности у обучающихся знаний о здоровье и здоровьесбережении (по Л.М. Кузнецовой)); – реализация анкетирования (провели изучение уровня сформированности у обучающихся мотивации в области ведения здорового образа жизни (по В.Д. Шадрикову)); – проведение анкетирования (провели изучение уровня сформированности у обучающихся практических умений в области здоровьесбережения) (по Г.А. Ворониной)); – методы статистической обработки полученных результатов исследования [2, С. 219].

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента.

1. Изучение уровня сформированности у обучающихся знаний о здоровье и здоровьесбережении (по Л.М. Кузнецовой)). Авторами предлагаются тесты с вопросами и вариантами ответов. Пятиклассники должны выбрать один верный ответ.

Результаты исследования в 5 «А» классе: 4% пятиклассников с высоким уровнем сформированности у обучающихся знаний о здоровье и здоровьесбережении; 28% пятиклассников с достаточным уровнем; 28% с низким уровнем; 40% с недопустимым уровнем.

Результаты исследования в 5 «Б» классе: 8% пятиклассников с высоким уровнем сформированности у обучающихся знаний о здоровье и здоровьесбережении; 32% с достаточным уровнем; 24% с низким уровнем; 36% пятиклассников с недопустимым уровнем (рис. 1).

Анализ проведенной диагностики показал, что качества знаний о здоровье и здоровьесбережении в 5 «А» классе составляет 32%, а в 5 «Б» классе – 40%.

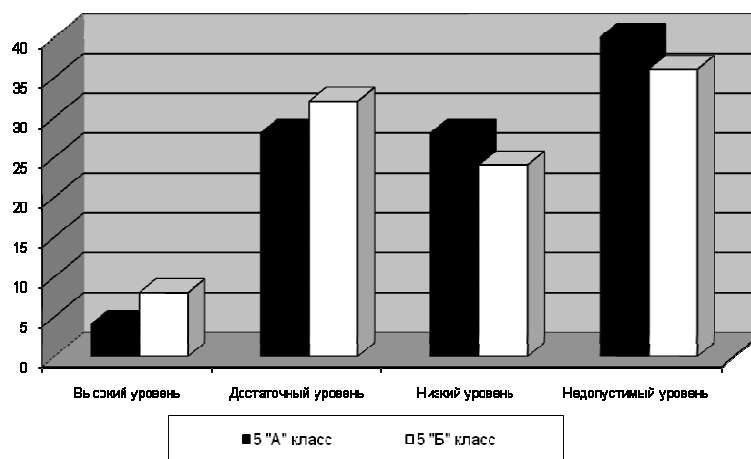


Рисунок 1. Уровень сформированности у обучающихся знаний о здоровье и здоровьесбережении на констатирующем этапе педагогического эксперимента (в %)

2. Изучение уровня сформированности у обучающихся мотивации в области ведения здорового образа жизни (по В.Д.Шадрикову)).

Авторами предлагаются вопросы, представляющие собой утверждения. Пятиклассники должны выбрать один ответ, который будет совпадать с их личными взглядами и утверждениями.

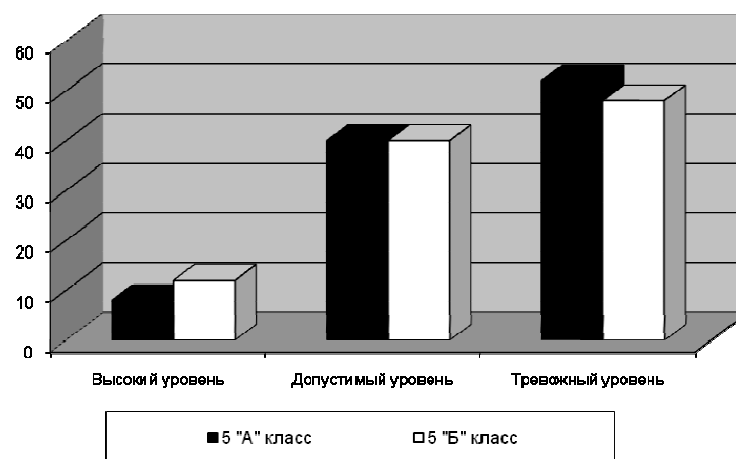


Рисунок 2. Уровень сформированности у обучающихся мотивации в области ведения здорового образа жизни на констатирующем этапе педагогического эксперимента (в %)

Результаты исследования в 5 «А» классе: 8% с высоким уровнем сформированности у обучающихся мотивации в области ведения здорового образа жизни; 40% с допустимым уровнем; 52% с тревожным уровнем.

Результаты исследования в 5 «Б» классе: 12% с высоким уровнем сформированности у обучающихся мотивации в области ведения здорового образа жизни; 40% с допустимым уровнем; 48% с тревожным уровнем (рис. 2).

Результаты исследования свидетельствуют о низкой мотивации у обучаемых в области здоровьесбережения.

3. Изучение уровня сформированности у обучающихся практических умений в области здоровьесбережения) (по Г.А. Ворониной)).

Авторами предлагаются вопросы, представляющие собой ситуационные задачи. Пятиклассники должны выбрать одно решение, которое будет отражать уровень сформированности практических умений обучаемых в области проблемы исследования.

Результаты исследования в 5 «А» классе: 4% с высоким уровнем сформированности у обучающихся практических умений в области здоровьесбережения; 32% с допустимым уровнем; 64% с тревожным уровнем.

Результаты исследования в 5 «Б» классе: 8% с высоким уровнем сформированности у обучающихся практических умений в области здоровьесбережения; 36% с допустимым уровнем; 56% с тревожным уровнем (рис. 3).

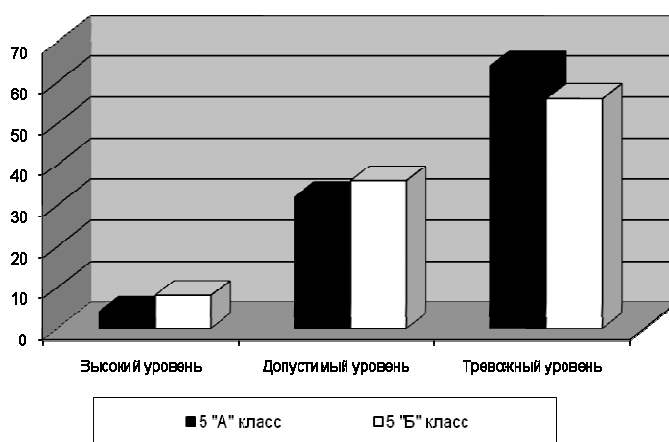


Рисунок 3. Уровень сформированности у обучающихся практических умений в области здоровьесбережения на констатирующем этапе педагогического эксперимента (в %)

Результаты исследования свидетельствуют о низком уровне практической готовности в области здоровьесбережения. На основе прилуженных результатов нами было принято решение разделить группы на экспериментальную (5 «А» класс) и контрольную (5 «Б» класс).

В процессе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы нами была разработана программа «Маршрут здоровья», направленная на реализацию следующих педагогических условий: развитие мотивации обучающихся в области ведения здорового образа жизни; внедрение активных методов обучения здоровью; интеграция теории и практики в области здоровьесбережения.

Дидактические задачи программы:

1. Повысить грамотность респондентов в области здорового образа жизни.

2. Развить навыки, обеспечивающие практическую готовность обучающихся к здоровьесбережению.

3. Сформировать потребностно-мотивационную сферу обучающихся посредством активизации ценностно-смыслового значения сохранения здоровья.

Методы реализации программы: решение ситуационных задач; разработка и защита проектов; методы игрового моделирования; дискуссия и другие [1, С. 25].

Результаты контрольного этапа педагогического эксперимента.

1. Изучение уровня сформированности у обучающихся знаний о здоровье и здоровьесбережении (по Л.М. Кузнецовой)). Полученные результаты предложены вниманию на рисунке 4.

Результаты исследования в 5 «А» классе: 36% с высоким уровнем сформированности у обучающихся знаний о здоровье и здоровьесбережении; 36% с достаточным уровнем; 24% с низким уровнем; 4% с недопустимым уровнем.

Результаты исследования в 5 «Б» классе: 16% с высоким уровнем сформированности у обучающихся знаний о здоровье и здоровьесбережении; 28% с достаточным уровнем; 40% с низким уровнем; 16% с недопустимым уровнем.

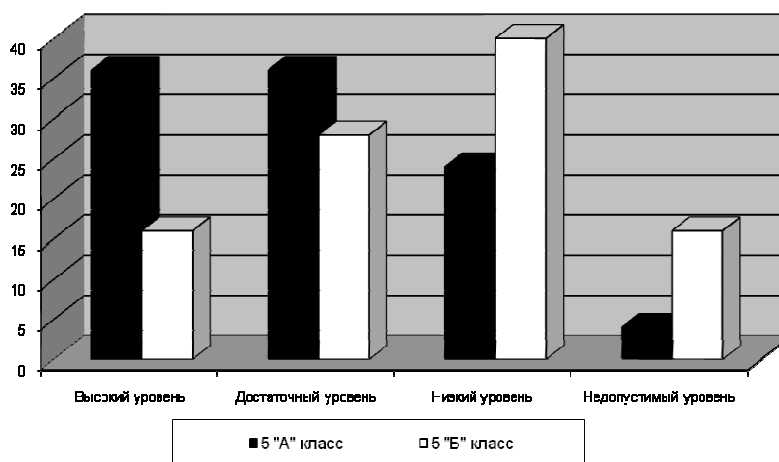


Рисунок 4. Уровень сформированности у обучающихся знаний о здоровье и здоровьесбережении на контрольном этапе педагогического эксперимента (в %)

Анализ проведенной диагностики показал, что качество знаний о здоровье и здоровьесбережении в 5 «А» классе составляет 72%, а в 5 «Б» классе – 44%.

2. Изучение уровня сформированности у обучающихся мотивации в области ведения здорового образа жизни (по В.Д. Шадрикову)).

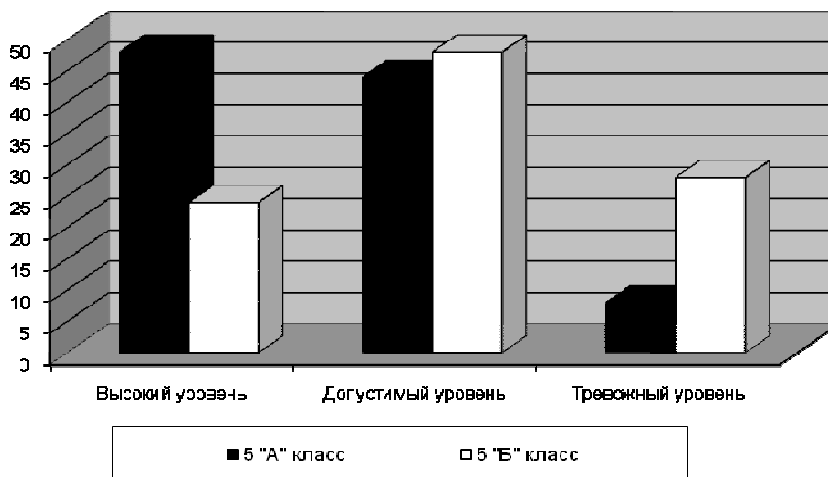


Рисунок 5. Уровень сформированности у обучающихся мотивации в области ведения здорового образа жизни на контрольном этапе педагогического эксперимента (в %)

Результаты исследования в 5 «А» классе: 48% с высоким уровнем сформированности у обучающихся мотивации в области ведения здорового образа жизни; 44% с допустимым уровнем; 8% с тревожным уровнем.

Результаты исследования в 5 «Б» классе: 24% с высоким уровнем сформированности у обучающихся мотивации в области ведения здорового образа жизни; 48% с допустимым уровнем; 28% с тревожным уровнем (рис. 5).

Результаты исследования свидетельствуют о повышении мотивации у обучаемых в области здоровьесбережения, особенно в экспериментальной группе.

3. Изучение уровня сформированности у обучающихся практических умений в области здоровьесбережения (по Г.А. Ворониной)).

Результаты исследования в 5 «А» классе: 36% с высоким уровнем сформированности у обучающихся практических умений в области здоровьесбережения; 48% с допустимым уровнем; 16% с тревожным уровнем.

Результаты исследования в 5 «Б» классе: 16% с высоким уровнем сформированности у обучающихся практических умений в области здоровьесбережения; 44% с допустимым уровнем; 40% с тревожным уровнем (рис. 6).

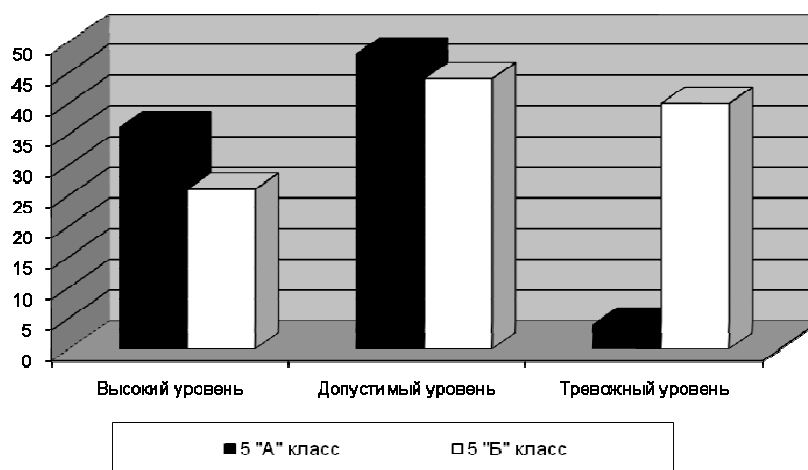


Рисунок 6. Уровень сформированности у обучающихся практических умений в области здоровьесбережения на контрольном этапе педагогического эксперимента (в %)

Для определения достоверности выводов исследования осуществлялась математическая статистическая обработка результатов по критерию Стьюдента.

Граничные значения для 5% уровня при 25 вариантах по критерию Стьюдента $t_d=2,3$. В нашем случае $t_d=2,4$, что свидетельствует об обоснованности результатов исследования и выводов.

Выводы. Установлено, что внедрение разработанной программы в образовательный процесс обеспечит повышение уровня знаний у обучаемых в области сохранения здоровья и поддержания здорового образа жизни обучающихся. Проведенное исследование представляет ценный научно-методический материал, который целесообразно применять в процессе разработки различных программ, направленных на здоровьесбережение обучающихся в общеобразовательных организациях.

Литература:

1. Лутовина, Е.Е. Организационно-методические аспекты практической подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности: учебное пособие / сост. Е.Е. Лутовина, Л.А. Акимова, И.В. Чикенева. – Оренбург: Экспресс-печать, 2017. – 132 с.
2. Чикенева, И.В. Педагогические условия формирования у обучающихся потребности к здоровьесбережению / И.В. Чикенева // Образование и личность: методологические и прикладные основания: сборник статей к Международному научно-практическому форуму «Территория спорта, здоровья и безопасности жизнедеятельности» (19-21 марта 2020 г.). – Оренбург: Типография «Экспресс-печать», 2020. – С. 218-224
3. Чикенева, И.В. Формирование у обучающихся общеобразовательной организации ценностного отношения к здоровьесбережению / И.В. Чикенева, Г.А. Пожидаева // Методологические основания физкультурного образования и безопасности жизнедеятельности: сборник статей к Международной научно-практической конференции (29-30 октября 2020 г.). – Оренбург: Типография «Экспресс-печать», 2020. – С. 298-304

Педагогика

УДК 378.2

соискатель кафедры педагогики и социологии Кутепова Ольга Евгеньевна

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТА ВУЗА

Аннотация. В статье обоснована актуальность формирования профессионального имиджа студента вуза в ценностно-ориентационной деятельности. Осуществлен анализ понятия «ценностно-ориентационная деятельность», системообразующим компонентом которого выступает ценность. В ценностно-ориентационной деятельности выделены взаимосвязанные духовно-репродуктивный и духовно-продуктивный аспекты, в совокупности обеспечивающие связь внутреннего и внешнего образа «Я» профессионала. Ценности профессиональной культуры мотивируют на имиджформирование в профессиональной сфере. Педагогическая сущность ценностно-ориентационной деятельности для достижения эффективности исследуемого процесса определяется: ее всепроникающим характером; целенаправленностью, двусторонностью, единством внутреннего и внешнего, объективного и субъективного; перспективностью развития профессионально-личностных качеств студента вуза. Она выступает равнозначной составляющей учебно-воспитательного процесса, доминантным способом имиджирования в организации педагогического взаимодействия субъектов высшего образования по активному поиску, оценке и выбору профессиональной культуры в проекции на область профессиональной ответственности. Стимулом для реализации ценностно-ориентационной деятельности в формировании профессионального имиджа студента вуза выступает профессиональное общение. Ведущей формой становится диалог, выступающий в качестве механизма становления ценностной основы профессионального самосознания студента в соответствующем окружении. Ценностно-развивающая сфера организации имиджформирующей активности отражает духовно-нравственное основание исследуемого процесса; информационно-обогащающая сфера в ее содержательном аспекте определяется федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования; коммуникативно-созидающая сфера предполагает организацию сотрудничества и сотворчества для конструирования продуктивных взаимосвязей субъектов образования в реализации студентом разнообразных вариантов самопрезентации. Формирование профессионального имиджа студента в ценностно-ориентационной деятельности мы характеризуем как связь-процесс, обеспечивающий социальный диалог

взаимоотношений между студентом, вузом, работодателями, работниками, адресатами результатов труда и государством в обретении студентом способности к имиджированию себя и объектов профессиональной сферы для личностной профессиональной успешности и общественного блага.

Ключевые слова: профессиональный имидж, ценностно-ориентационная деятельность, студент, вуз.

Annotation. The article substantiates the relevance of the formation of a professional image of a university student in value-oriented activities. The analysis of the concept of "value-oriented activity", the system-forming component of which is value, is carried out. In value-oriented activity, interrelated spiritual-reproductive and spiritual-productive aspects are highlighted, which together ensure the connection of the internal and external image of the "I" of a professional. The values of professional culture motivate image formation in the professional sphere. The pedagogical essence of value-oriented activity to achieve the effectiveness of the process under study is determined by: its pervasive nature; purposefulness, two-sidedness, unity of internal and external, objective and subjective; prospects for the development of professional and personal qualities of a university student. It acts as an equivalent component of the educational process, a dominant way of image-building in the organization of pedagogical interaction of subjects of higher education for the active search, evaluation and selection of professional culture in the projection on the field of professional responsibility. The incentive for the implementation of value-oriented activities in the formation of a professional image of a university student is professional communication. Dialogue becomes the leading form, acting as a mechanism for the formation of the value basis of the student's professional self-awareness in the appropriate environment. The value-developing sphere of the organization of image-forming activity reflects the spiritual and moral basis of the process under study; the information-enriching sphere in its content aspect is determined by the federal state educational standards of higher education; the communicative-creative sphere involves the organization of cooperation and co-creation for the construction of productive relationships of subjects of education in the implementation by the student of various options of self-presentation. We characterize the formation of a student's professional image in value-oriented activity as a connection-a process that provides a social dialogue of relationships between the student, the university, employers, employees, recipients of labor results and the state in the student's acquisition of the ability to image himself and objects of the professional sphere for personal professional success and public good.

Key words: professional image, value-oriented activity, student, university.

Введение. В современных условиях проявления тенденций повышенной конкуренции на рынке труда усиливаются требования к вузам в отношении подготовки выпускников, обладающих эффективными формами взаимодействий с субъектами профессиональной деятельности с позиций личностного роста, ожиданий общества к профессионализму.

Профессиональный имидж проявляет себя «ценностью современной профессиональной культуры» (Е.А.Цветкова, М.В. Прохорова, Е.И. Скобелева) [15], требующей адекватных своей природе средств формирования. Обращение к ценностно-ориентационной деятельности своевременно и актуально для решения широкого круга задач, связанных с теоретико-методологическим осмыслением исследуемого процесса. Необходимо воспроизводство практических решений по развитию у студента вуза ценностных приоритетов профессиональных взаимодействий как объекта «реализации профессиональным имиджем своих социальных (ценностных) функций» (В.Г. Горчакова) [7]. Студенту на уровне вузовской подготовки крайне важно обретение символических характеристик ценностных ориентиров профессионального сообщества с позиций профессиональной культуры в статусно-ролевых императивах для успешной идентификации, адаптации и самореализации в профессиональном сообществе, достижения высокого уровня профессионализма и профессиональной культуры.

Изложение основного материала статьи. В качестве теоретико-методологической основы исследования взаимосвязи ценностно-ориентационной деятельности с формированием профессионального имиджа студента вуза обратимся к содержанию данного понятия.

Системообразующим компонентом ценностно-ориентационной деятельности выступает ценность (В.П. Бездухов, Т.В. Жирнова, И.М. Шадрина) [3; 16], определяя ориентацию человека на ценностные отношения духовной природы, его сознания в положительных для него значениях, отраженных в идеалах и мировоззрении. При этом, субъект ценностно-ориентационной деятельности в формировании профессионального имиджа находится в непрерывном освоении, усвоении, присвоении, переоценке и созидании новых ценностей для разрешения противоречий в становлении персональной профессиональной культуры сообразно культуре профессионального сообщества. Это позволяет согласовать личную и общественную направленность на пути профессионального саморазвития, сообразно устоявшимся профессиональным отношениям; обеспечить взаимопроникновение внешних и внутренних ценностных интенций в движении к профессионально-культурному равенству посредством ценностно-ориентационной деятельности.

Ценностно-ориентационная деятельность в формировании профессионального имиджа студента вуза проявляет его ценностные отношения к объектам и субъектам профессионального взаимодействия в объективизированном образе «знаний, значений, смыслов, идеалов, понятий и категорий» (Л.В. Вершинина) [6] профессиональной культуры становящегося профессионала. При этом можно выделить взаимосвязанные духовно-репродуктивный (освоение профессионального опыта) и духовно-продуктивный («производство, выработка, освоение и потребление ценностей», С.Ф. Анисимов [1]) аспекты, в совокупности обеспечивающие связь внутреннего и внешнего образа «Я» профессионала. Такой взгляд на ценностно-ориентационную деятельность отражает понимание ее основополагающего значения для исследуемого процесса в «создании образа, эскиза будущего» в перспективе профессионального пути (Б.С. Братусь) [4, С. 32]). Обоюдонаправленная реализация ценностно-ориентационной деятельности педагогов вуза и студентов открывает для них путь непрерывного развития профессионального имиджа сообразно профессиональной культуре, направляющей консолидацию усилий для решения профессиональных задач. Ценности профессиональной культуры мотивируют на имиджформирование, являясь маркерами его результатов. Таким образом, ценностно-ориентационная деятельность в формировании профессионального имиджа студента вуза развивает ценностные отношения субъектов высшего образования, процессуальный аспект которой обеспечивает приобщение студента к ценностям профессиональной культуры для их освоения под руководством педагогов высшей школы и их оценке.

Педагогическая сущность ценностно-ориентационной деятельности для достижения эффективности исследуемого процесса определяется:

- ее всепроникающим характером. Она не существует сама по себе, сопровождая любой вид деятельности человека (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов) [13], заключая в себе возможности для бессознательного и специализированного приобщения, освоения, присвоения (И.М. Шадрина) [16], выработки новых ценностей личностного развития студента и будущей профессиональной деятельности в области профессиональной культуры для трансляции их в обществе посредством профессионального общения и коммуникации (Л.Н. Кривцун-Левшина) [8];

- целенаправленностью, двусторонностью, единством внутреннего и внешнего, объективного и субъективного (И.П. Селезнева) [10], что обеспечивает плодотворность развития социально-ценностной ориентировки студентов вуза (как будущих имиджмейкеров в избранной профессиональной области), проявляющейся в его сопричастности к материальным и

духовным основаниям профессионально деятельности, убеждениях и принципах ее реализации в соответствии с потребностями, интересами и целями социальных групп населения в отношении профессионального мастерства и качества результатов труда;

– перспективностью развития профессионально-личностных качеств студента вуза (как важных составляющих профессиональный имиджа) в создании образа будущего в социальных значениях профессиональной культуры; реалистичностью воспроизводства полноправного члена профессионального сообщества, организующего ценностно-ориентационную деятельность в области профессиональной культуры в трех направлениях профессионального саморазвития – «на других», «на себя», «внутри себя» (О.Н. Валеева) [5] средствами познания, общения и труда на основе осознанности своей имиджемерской позиции в развитии профессиональной культуры и функций.

На основе выявления педагогической сущности ценностно-ориентационной деятельности в формировании профессионального имиджа студента вуза можно сделать вывод о том, что она выступает равнозначной составляющей учебно-воспитательного процесса, доминантным способом имиджирования (С.Н. Бегидова) [2] в организации педагогического взаимодействия субъектов высшего образования по активному поиску, оценке и выбору общественных ценностей профессиональной культуры, а так же их проекции на область профессиональной ответственности.

Стимулом для реализации ценностно-ориентационной деятельности в формировании профессионального имиджа студента вуза выступает «взаимореферентное, взаимозначимое» (В.В. Сериков) [11] профессиональное общение, обеспечивающее взаимообогащение ценностями. Ведущей формой становится диалог, выступающий в качестве механизма становления ценностной основы профессионального самосознания студента в соответствующем окружении. В этой связи важна ценностная составляющая среды (Н.Е. Щуркова) [17], в которой осуществляется формирование профессионального имиджа студента. Это открывает перспективу к ее целенаправленному проектированию в отношении всего учебно-воспитательного процесса вуза, под определенные задачи.

Ценностно-развивающая сфера организации имиджформирующей активности отражает духовно-нравственное основание исследуемого процесса на основе выстроенной идеологии вуза, имиджеразвивающего стиля руководства профессорско-преподавательского состава, следования студенческо-педагогическим сообществом морали и нравственности в реализации субъект-субъектного взаимодействия, специфических знаково-символических форм и атрибутов образовательной среды вуза, презентующих разнообразие средств выражения индивидуальности и самовыражения преподавателей и студентов в многообразии направлений физкультурной деятельности.

Реализуется идея комплексирования ценностей имиджирования на основе сотрудничества и сотворчества субъектов высшего образования в организации субъект-субъектного имиджевого взаимодействия, обеспечивающего широкий спектр направлений самопрезентации студентом коммуникативных стратегий в разнообразии средств самовыражения и самоуправления. Это способствует реализации вариативности формирования профессионального имиджа студента посредством удовлетворения потребности в самореализации на основе умений воспринимать ожидания партнеров и реагировать на них в коммуникативных и поведенческих каналах как непосредственно, так и косвенно (И.А. Федоров) [14].

Информационно-обогащающая сфера организации имиджформирующей активности в ее содержательном аспекте определяется федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования в области профессиональной культуры и широким спектром направлений реализации общественной имиджформирующей деятельности; обеспечивается основными профессиональными образовательными программами высшего образования, рабочими программами дисциплин и практик, спецификой организацией образовательного процесса на имиджеформирование как фактора обеспечения успеха «здесь и сейчас» и в перспективе профессионального пути на основе позитивной «социально-профессиональной идентификации, социально-психологическую и профессиональную адаптацию выпускника вуза» (И.Ф. Симонова) [12].

Коммуникативно-созидающая сфера организации имиджформирующей активности предполагает организацию сотрудничества и сотворчества для конструирования продуктивных взаимосвязей субъектов образования в реализации студентом разнообразных вариантов самопрезентации.

Выводы. Таким образом, необходимость реализации ценностно-ориентационной деятельности в формировании профессионального имиджа студента вуза «вырастает» из потребности человека, общества, семьи и государства, является по своей природе духовной, социальной и процессуальной. Формирование профессионального имиджа студента в ценностно-ориентационной деятельности мы характеризуем как связь-процесс, обеспечивающий «социальный диалог взаимоотношений» (В.Г. Рындак, А.С. Самофал, А.А. Капаева) [9] между студентом, вузом, работодателями, работниками, адресатами результатов труда и государством в обретении студентом способности к имиджированию себя и объектов профессиональной сферы для личностной профессиональной успешности и общественного блага. Реализуясь в различных формах общения, ценностно-ориентационная деятельность преобразует субъектов педагогического взаимодействия посредством взаимообмена информацией, опытом, ценностями имиджирования в области профессиональной культуры.

Литература:

1. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
2. Бегидова, С.Н. Имиджевые детерминанты вузовского преподавателя физической культуры / С.Н. Бегидова // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 3. – С. 126-130
3. Бездухов, В.П. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование / В.П. Бездухов, Т.В. Жирнова. – Москва: МПСИ, 2008. – 202 с.
4. Братусь, Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
5. Валеева, О.Н. Психолого-педагогические аспекты формирования личностно-профессионального имиджа студента / О.Н. Валеева, Л.Г. Пак // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21975>
6. Вершинина, Л.В. Ценностное сознание студента (теоретический аспект, анализ состояния) / Л.В. Вершинина. – М.: МПСИ, 2005. – 180 с.
7. Горчакова, В.Г. Имидж: розыгрыш или код доступа? / В.Г. Горчакова. – М.: Изд-во «Эксмо», 2007. – 208 с.
8. Кривцун-Левшина, Л.Н. Методологический подход к анализу активности личности в области физической культуры / Л.Н. Кривцун-Левшина, В.П. Кривцун // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2021. – № 7. – С. 78-86
9. Рындак, В.Г. Отечественная и зарубежная теория образования и социальная практика институализации профессии / В.Г. Рындак, А.С. Самофал, А.А. Капаева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2022. – № 3(235). – С. 52-59
10. Селезнева, И.П. Педагогизация сферы межкультурной коммуникации как особого вида ценностно-ориентационной деятельности будущего педагога / И.П. Селезнева. – Красноярск, 2015. – 255 с.

11. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
12. Симонова, И.Ф. Педагогика имиджа: монография / И.Ф. Симонова. – Санкт-Петербург: УльтяПринт, 2012. – 304 с.
13. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2008. – 566 с.
14. Федоров, И.А. Имидж как программирование поведения людей / И.А. Федоров. – Рязань: Новое время, 1997. – 235 с.
15. Цветкова, Е.А. Совокупный профессиональный имидж / Е.А. Цветкова, М.В. Прохорова, Е.И. Скобелева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – №6. – С. 45-55
16. Шадрина, И.М. Об опыте ценностно-ориентационной деятельности учителя / И.М. Шадрина // Вестник ОГУ. – 2014. – №11 (172). – С. 212-216
17. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – М.: «Педагогическое общество России», 2000. – 118 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьевва Светлана Анатольевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Коняева Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная национальная ситуация развития профессионализма педагогов в системе высшего образования. Проанализировано понятие «цифровизация образования» в условиях повышения уровня профессионального мастерства преподавательского состава вуза. Выделены специфические особенности применения электронно-цифровых технологий в учебно-воспитательном процессе вуза. Обоснована новая цифровая реальность высшего образования, способствующая качественной профессиональной подготовке будущих специалистов. Разработаны компонентные составляющие развития личности педагога-профессионала в условиях цифровизации образования. Выделены особенности создания технических условий для применения электронно-образовательных ресурсов в вузе. Рассмотрены ключевые аспекты повышения уровня профессионализма педагога в системе высшего образования с учетом информационно-коммуникационных технологий. Обозначено значение формирования навыков общения в профессиональном сетевом пространстве. Проанализированы требования к использованию средств сети Интернет, позволяющие эффективно взаимодействовать в цифровом обществе. Выделена зависимость индивидуально-личностных характеристик педагога к качественному выполнению профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессионализм личности педагога, цифровизация образования, профессиональное становление студентов, электронная информационная образовательная среда, высшее образование.

Annotation. The article examines the current national situation in the development of professionalism of teachers in the higher education system. The concept of “digitalization of education” is analyzed in the context of increasing the level of professional skills of university teaching staff. The specific features of the use of electronic digital technologies in the educational process of a university are highlighted. The new digital reality of higher education is substantiated, promoting high-quality professional training of future specialists. The components of the development of the personality of a professional teacher in the conditions of digitalization of education have been developed. The features of creating technical conditions for the use of electronic educational resources at a university are highlighted. The key aspects of increasing the level of professionalism of a teacher in the higher education system, taking into account information and communication technologies, are considered. The importance of developing communication skills in a professional network space is indicated. The requirements for the use of Internet tools that allow effective interaction in the digital society are analyzed. The dependence of the individual and personal characteristics of the teacher on the quality of professional and pedagogical activities is highlighted.

Key words: professionalism of the teacher’s personality, digitalization of education, professional development of students, electronic information educational environment, higher education.

Введение. Современное высшее образование в условиях цифровизации и электронно-информационных средств обучения способствует развитию индивидуальных инновационных навыков и умений студентов. Профессиональное становление педагога в этом случае приобретает статус высшего уровня развития профессионализма за счет расширения спектра профессионально-трудовых компетенций. Нельзя исключать индивидуальные характеристики личности педагога в вузе, реализующиеся через определённый набор свойств и качеств психики.

В связи с этим индивидуально-личностные особенности педагогов в вузе характеризуются совершенствованием собственной профессионально-педагогической деятельности.

Цифровизация педагогического пространства вуза тем самым накладывает специфические требования к учебно-воспитательному процессу.

Использование цифровых и электронных технологий в образовательной среде вуза обеспечивает не только качественную профессиональную подготовку будущих специалистов, но и является важным условием повышения уровня профессионализма педагогов.

Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» предполагает формирование нового универсального формата личности педагога способного ориентировать на саморазвитие студентов – будущих специалистов с учетом цифровизации образования.

Применение электронных средств обучения в вузе уже предполагает развитие профессионализма педагога, а использование качественно и углубленно цифровых технологий не только в процессе обучения, но и во внеучебной деятельности, определяет компетентность и конкурентоспособность преподавателей.

Новая цифровая реальность системы высшего образования обеспечивает решение электронно-информационных, профессионально-технологических и культурно-образовательных проблем.

Процесс цифровизации образования вуза предоставляет возможность для субъектов педагогической деятельности расширение информационно-культурного и научно-исследовательского пространства.

Изложение основного материала статьи. Исследование понятия «цифровая компетентность» преподавателей в системе высшего образования привело к применению комплексных функциональных электронно-информационных, информационно-коммуникационных и профессионально-технических знаний и навыков.

Формирование профессионализма педагогов опять становится актуальной задачей профессионального образования. Необходимо также выделить готовность осуществлять педагогическую деятельность в условиях цифровой образовательной среды. Все это однозначно ведет к качественному оказанию образовательных услуг в вузе.

Важно учитывать эффективную техническую базу вуза, формирующую возможности для цифрового обучения студентов и развития их профессионально-личностных способностей.

Поэтому ключевым фактором развития профессионализма педагога в условиях цифровизации образования вуза является повышение квалификации их по применению цифровых ресурсов в обучении и управление учебно-воспитательным процессом.

Формирование профессионально-цифровой компетенции педагогов в вузе становится структурированным многоплановым и длительным по времени процессом; обязательно учитывающий все направленности личности педагога-профессионала.

Рассмотрим основные компонентные составляющие развития личности педагога как профессионала:

Профессионально-мотивационная составляющая включает в себя цифровое педагогическое сотрудничество в процессе обучения; осуществление инновационной цифровой деятельности; постоянное желание субъектов образовательного процесса использовать цифровые и электронные ресурсы; стремление к профессионально-индивидуальному удовлетворению совершенствоваться в электронной образовательной среде вуза; добиваться цифровых достижений в развитии профессионализма.

Профессионально-интеллектуальная составляющая – овладение педагогической цифровой эрудицией; овладение цифровой грамотностью; способность находить полезное техническое применение электронных устройств; профессиональная креативность использования цифровых ресурсов; педагогическое проектирование различных информационно-цифровых профессиональных задач.

Профессионально-эмоциональная составляющая – адекватность в оценках уровня цифровой компетенции; развитие эмоционального интеллекта; уравновешенное восприятие требований к новейшим электронным ресурсам; организация управленческой деятельности по контролю эмоциональной устойчивости студентов.

Профессионально-волевая составляющая – настойчивое поведение в освоение цифровых ресурсов и реализациях их в педагогических целях; выявление затруднений в освоении цифровых технологий и успешное преодоление их; проявление волевых качеств педагога при подготовке и проведении практических занятий с применением цифровых инструментов; преодоление стереотипных действий использования девайсов; реализация индивидуально-личностных и профессионально-педагогических ресурсов в овладении новыми электронно-информационными технологиями.

Профессионально-регулятивная составляющая – осуществление рефлексивно-педагогической деятельности (самоанализ, самонаблюдение, прогнозирование); регулирование и коррекция профессиональной деятельности в условиях цифровой среды; осознанное отношение к применению электронных ресурсов.

Профессиональная предметно-практическая составляющая – владение цифровыми и электронно-информационными навыками в обучении; реализация методики преподавания дистанционных курсов, on-line курсов; умение налаживать взаимодействие в сетевом профессиональном сообществе; умение вести сетевую коммуникацию; владение методическими приемами ведения электронного документооборота; электронная обработка результатов учебно-воспитательной деятельности; овладение навыками самообучения в области цифровых инструментов; демонстрация полученных электронных достижений.

Профессионально-ценностная составляющая – понимание возможностей цифровизации обучения и использование их осмысленно; выявление достоинств и недостатков применения цифровых ресурсов; осознанное восприятие цифровизации как средства развития индивидуальности личности, средств повышения качества образования в вузе и как объективную необходимость инновационных педагогических действий.

Электронно-цифровое пространство вуза способствует вариативности и целостности профессионально-педагогической деятельности педагогов. Такая среда становится единым информационным полем для эффективного профессионально-личностного развития субъектов образовательного процесса.

Цифровые информационно-образовательные ресурсы на сегодняшний день считаются одним из обязательных компонентов образовательной среды, учитывающий мотивацию, познание, практику, опыт, оценку и рефлексию личности педагога вуза.

Актуальность и широкое внедрение цифровых технологий в традиционные формы обучения обеспечивают техническую поддержку учебного процесса; индивидуальный подход к каждому студенту и повышение уровня совместного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Новое инновационное знание, полученное путем электронных средств обучения, реализует глобальную перспективу информатизации и цифровизации общества.

Основными условиями положительного применения цифровых инструментов обучения в вузе являются:

- демонстрационная наглядность, формирующая повышенный познавательный интерес студентов;
- оперативность, удобство, увеличение темпа обучения, функциональность программного обеспечения;
- концентрация внимания и универсальная переключаемость с разных объектов;
- активизация творческой составляющей;
- технологическая мотивация.

Цифровое образовательное пространство в системе высшего образования – грамотно и систематично выстроенный профессионально-технический процесс, позволяющий учитывать индивидуальность студентов и педагогов.

Возможности электронных ресурсов в образовании стимулируют формирование ключевых компетенций и обеспечивают новый уровень обучения в вузе.

Выводы. Цифровизация образовательной среды вуза приносит изменения во все направления системы высшего образования. Современный процесс использования электронных средств обучения способствует открытости, мотивированности и профессионализма субъектов образовательного процесса.

Повышение профессионально-цифровой культуры педагогов в вузе становится необходимым компонентом профессиональной подготовки будущих специалистов.

Преподаватель высшей школы, обладающий цифровой компетентностью – интерактивный профессионал педагогической деятельности, способный принимать вызов современным цифровым технологиям и ресурсам, готовый совершенствовать свои способности и навыки.

Непрерывное совершенствование себя как профессионала обеспечивает педагогу вуза возможность владения все новыми и новыми цифровыми устройствами: облачные технологии, геймификация обучения, мобильное и дистанционное обучение, on-line и mooc курсы.

Система высшего образования создает на базе вузов различные практико-ориентированные мероприятия, способствующие постоянному повышению уровня профессионально-педагогической деятельности. Набирает обороты деятельность сетевого педагогического сообщества, главной особенностью которого является совместное общение и взаимодействие педагогов вуза через локальные и глобальные цифровые сети.

Литература:

1. Ачкасова, О.Г. Модель формирования сквозных цифровых компетенций у студентов высшего образования непрофильных IT-направлений в процессе ДПО / О.Г. Ачкасова, В.П. Панасюк, А.Г. Широколюбова, Ю.С. Ларионова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-4>
2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения / М.Е. Вайндорф-Сысоева И.П. Тихоновская, Н.Д. Вьюн // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-1>
3. Руднева, Т.И. Педагогическая деятельность в цифровой образовательной среде / Т.И. Руднева // Образование в современном мире: ключевые тренды трансформации: сб. науч. тр. Всерос. науч.- метод. конф. с междунар. уч. (Самара, 25 февр. 2022 года) / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Самар. нац. исслед. ун-т им. С.П. Королева (Самар. ун-т); отв. ред. Т.И. Руднева. – Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2022. – С. 162-164
4. Советов, Б.Я. Информационные технологии: учебник для вузов / Б.Я. Советов, В.В. Цехановский. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 327 с. – ISBN 978-5-534-00048-1. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/449939>
5. Цифровые компетенции современного педагога: анализ, требования и модель оценки / В.И. Токтарова, Д.А. Семенова // Материалы 16-й Международной научно-практической конференции. Под общ. редакцией Р.С. Сафина, И.Э. Вильданова. – Казань: Изд-во Казанский гос. архитектурно-строительный университет, 2022. – С. 38-42
6. Хафизова, Н.Ю. Рост уровня профессионализма педагога посредством неформального повышения квалификации в условиях информационно-образовательной среды / Н.Ю. Хафизова, Н.В. Екимова, И.Б. Быкова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27076>

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

магистрант Фомина Ирина Максимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье исследуется актуальная проблема высшего образования – организация контрольно-диагностическая деятельность преподавателя. Выделены особенности инновационной профессионально-педагогической деятельности педагога в вузе. Определены и обоснованы понятия «взаимоконтроль», «самоконтроль», «самоуправление» в процессе учебно-воспитательной деятельности в вузе. Разработаны компоненты контрольно-диагностической деятельности педагога в вузе. Рассмотрены организационные основы контроля и диагностики, реализующиеся через личностный, деятельностный и гуманистический подходы. Проанализированы теоретические предпосылки и перспективы контрольно-диагностической деятельности педагога в вузе. Выделены основные признаки контрольно-диагностической деятельности, отвечающие качественному выполнению педагогической деятельности. Обозначены и обоснованы подходы к эффективному контролю и диагностике в системе высшего образования: ситуационный и рефлексивный. Рассмотрена зависимость результатов педагогической деятельности от качественного осуществления контрольно-диагностической деятельности. Обоснована аналитико-управленческая функция в условиях контроля и диагностики в образовании.

Ключевые слова: преподаватель, высшее образование, контрольно-диагностическая деятельность, управление обучением и воспитанием, оценка результатов педагогической деятельности.

Annotation. The article examines the current problem of higher education – the organization of control and diagnostic activities of a teacher. The features of the innovative professional and pedagogical activity of a teacher at a university are highlighted. The concepts of “mutual control”, “self-control”, “self-government” in the process of educational activities at the university are defined and justified. Components of control and diagnostic activities of a teacher at a university have been developed. The organizational foundations of control and diagnostics, implemented through personal, activity-based and humanistic approaches, are considered. The theoretical prerequisites and prospects for the control and diagnostic activity of a teacher at a university are analyzed. The main features of control and diagnostic activities that correspond to the high-quality implementation of pedagogical activities are identified. Approaches to effective control and diagnostics in the higher education system are outlined and justified: situational and reflexive. The dependence of the results of pedagogical activity on the quality implementation of control and diagnostic activities is considered. The analytical and managerial function is substantiated in conditions of control and diagnostics in education.

Key words: teacher, higher education, control and diagnostic activities, management of training and education, assessment of the results of teaching activities.

Введение. Диагностическая деятельность и оценка качества педагогического процесса в системе высшего образования неразрывно связаны между собой. Педагогическая деятельность педагога высшей школы имеет несколько видов и

направлений, которые подчиняются государственным стандартам. Контроль и диагностика в деятельности педагога дают возможность оценить эффективность профессионально-педагогической деятельности и скорректировать их.

Как правило, результаты педагогической деятельности можно рассмотреть только через определённое время, поэтому осуществление контрольно-диагностической деятельности является важным компонентом учебного процесса в вузе.

Контрольно-диагностическая деятельность педагога в вузе предполагает осуществление оценки, анализа и учета процессов обучения и воспитания студентов. Такая деятельность имеет циклический характер и способствует повышению уровня профессионально-педагогической деятельности педагога.

Цикличность контрольно-диагностической деятельности обеспечивается через согласованность и последовательность управленческих взаимодействующих между собой функций.

Контролирование и диагностирование – два принципиально важных компонента инновационной профессионально-педагогической деятельности педагога в вузе. Они обеспечивают основные виды педагогической работы: планировать, организовывать, регулировать, координировать и согласовывать.

Контрольно-диагностическую деятельность педагога в вузе необходимо выстраивать рационально и научно обоснованно, реализующуюся на подходах, методах и способах образовательного процесса вуза.

Система высшего образования сегодня должна выпускать специалиста-носителя инновационного профессионального сознания, обладающего конкретными профессиональными ориентирами. Поэтому осуществление контрольно-диагностической деятельности преподавателя в вузе создает условия для формирования у студента инновационной профессиональной культуры.

Изложение основного материала статьи. Анализируя различные подходы и научные разработки по проблеме контрольно-диагностической деятельности педагога в вузе, нами было выведено основное определение этого понятия. Исследователи Беспалько В.Ц., Божович Л.И., Скаткина М.К., Талызина Н.Ф., Шамало Т.Н., Майрова А.К., Кузьмина Н.Ф. и другие опираются на изучение специфики понятия «контрольная и диагностическая деятельность».

Организационные основы контрольно-диагностической деятельности педагога в вузе реализуются на личностно-деятельностном и гуманистическом подходах.

Целевая установка контрольно-диагностической деятельности педагога предполагает получение достоверной объективной информации по выявлению актуального индивидуально-личностного развития студентов в вузе, направленную на управление качеством образовательных услуг.

Контрольно-диагностическая деятельность педагога – необходимая составляющая его профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающая определение специфических и фактических особенностей, изменений в педагогических отношениях и прогнозирование этих состояний.

В структуре контрольно-диагностической деятельности педагога в вузе мы находим системно-функциональные компоненты, определяющие содержание педагогической деятельности.

Контроль и диагностика – это синтез деятельности преподавателя и студента, опирающийся на ценностно-ориентированный подход в образовании. Переплетение этих деятельностей приводит к постоянному созданию личностно-ориентированной ситуации в условиях диагностики и контроля в вузе. При таком подходе содержание контролируемой информации, а также формы общения субъектов образовательного процесса приобретают диагностическое и гуманистическое назначение, т.е. преподаватель и студент становятся активными полноправными субъектами процесса контроля. Соответственно при осуществлении контрольно-диагностической деятельности в вузе формируются навыки взаимоконтроля, самоконтроля и самоуправления учебно-воспитательной деятельности.

В нашем исследовании установлено, что процесс диагностики и оценивания обеспечивает развитие мотивационно-личностной позиции овладения знаниями и повышения уровня профессионализма.

Функционирование системной и целенаправленной контрольно-диагностической деятельности в вузе содержит два основных аспекта:

Организационно-оценочный аспект – включает наиболее эффективные методы и формы контроля; оказывает влияние на формирование личности студента; присутствует необходимость взаимного контроля и самоконтроля.

Компонент предполагает использование контрольных мероприятий на всех этапах диагностической деятельности педагога. Процесс оценивания происходит непосредственно в организации учебно-воспитательной деятельности, необходимо учитывать современные образовательные условия вуза через внутренний и внешний контроль обучения.

Важное место занимает профессиональный контроль, обеспечивающий оценку деятельности всей образовательной организации. Кроме того, оценка должна быть исключительно объективной и независимой.

Измерительно-испытательный аспект – учитывается диагностирующий и диагностируемый компоненты, отражающие взаимодействие субъектов образовательной деятельности. В этом аспекте необходимо обратить внимание на целеполагание, ценность и целостность диагностики. Все диагностические задания должны быть вписаны в процесс обучения и воспитания студентов в вузе. Информация, получаемая в условиях диагностической деятельности педагога, успешно оптимизирует формирование личности студентов. Качественная диагностика обязательно охватывает все составляющие педагогической деятельности в системе высшего образования.

Контрольно-диагностическая деятельность преподавателя в системе высшего образования выполняет аналитико-управленческую функцию, осуществляющую наблюдение и сравнение результатов обучения.

Суть этой функции заключается не только в контроле и управлении педагогической деятельностью, но и в выявлении затруднений, а также оказание помощи студентам совершенствовать свои умения и навыки.

В ходе контрольно-диагностической деятельности педагога в вузе происходит повышение самостоятельности и ответственности студентов за получение более качественных образовательных результатов.

Основными признаками контрольно-диагностической деятельности педагога в вузе являются:

- использование цифровых и технологических инструментов и ресурсов;
- планирование и прогнозирование педагогической деятельности;
- систематизация полученной информации и соотношение ее обработанных результатов с нормативами;
- постановка педагогического диагноза;
- обоснование перспектив совершенствования педагогической деятельности;
- коррекционные процессы управленческой деятельности педагога.

Необходимо отметить, что контрольно-диагностическая деятельность педагога в системе высшего образования подчиняется двум подходам: ситуационный и рефлексивный подходы.

Ситуационный подход к контролю и диагностике предполагает эффективное управление над конкретной образовательной ситуацией. Любая сложившаяся педагогическая ситуация в обучении должна обеспечивать полноту и оперативность решения стандартных и нестандартных задач обучения. Ситуационный подход в нашем исследовании отвечает за конкретность, обоснованность оценок, ценность полученных результатов и прогностичность анализа.

Рефлексивный подход к контролю и диагностике создает условия для развития самостоятельной деятельности субъектов образовательного процесса: самоконтроль, самоанализ, самонаблюдение, самопознание.

Рефлексивность в образовании предполагает осознанное осмысление собственно педагогических действий и реализацию потребности в целенаправленной преобразующей профессионально-педагогической деятельности.

Важно подчеркнуть, что контрольно-диагностическая деятельность педагога в вузе обусловлена последовательностью определенных четких профессионально-педагогических действий, что непосредственно структурирует ее.

Методическое обеспечение контрольно-диагностической деятельности также является необходимым атрибутом процесса управления и выполняет следующие требования:

- разработка и подготовка необходимой документации по контролирующей функции;
- этапное осуществление диагностической функции;
- составление учётно-отчетной документации;
- описание результатов контрольно-диагностической деятельности;
- подготовка методических рекомендаций по оптимизации дальнейшей работы;
- разработка дидактических материалов для стандартизированных контрольных и диагностических процедур.

Выводы. Теоретические представления об организации контрольно-диагностической деятельности преподавателя в вузе учитывают возможность положительного влияния на эффективность профессионально-педагогической деятельности. Она становится существенным фактором управления учебно-воспитательным процессом в вузе.

Успешность контрольно-диагностической деятельности преподавателя высшей школы в основном определяется автономностью и алгоритмизированностью измерительных и оценочных процедур.

Качество контрольно-диагностической деятельности педагога в вузе зависит от используемых инструментов и повышенной мотивационной включенности студентов в учебный процесс.

Реализация контрольно-диагностической деятельности педагога в вузе осуществляется через выявление индивидуального темпа освоения студентами знаний, где он становится субъектом образовательного процесса.

Таким образом, эффективно организованная и планомерно осуществляемая педагогом контрольно-диагностическая деятельность определённо влияет на учебно-воспитательный процесс в вузе, а также на качество предоставляемых образовательных услуг.

Литература:

1. Бурова, Л.И. Формирование диагностической компетентности будущего учителя при изучении педагогических дисциплин / Л.И. Бурова, Н.П. Павлова // Педагогика, психология, методика преподавания: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Череповец. – 2013. – С. 21-23
2. Ледовская, Т.В. Представления о ценностях и смыслах профессии «учитель» на разных уровнях педагогического образования / Т.В. Ледовская // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-7>
3. Перевощикова, Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3>
4. Рассказова, Ж.В. Роль контрольно-диагностической деятельности в обеспечении качественного управления дошкольной образовательной организацией / Ж.В. Рассказова, А.М. Перисаева // Молодой ученый. – 2016. – №30 (134). – С. 404-407. – URL: <https://moluch.ru/archive/134/37411>
5. Федорова, Н.А. Контрольно-диагностическая деятельность преподавателя вуза как средство повышения у студента мотивации изучения конкретной учебной дисциплины / Н.А. Федорова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – 2011. – №2 (22). – С. 109-113
6. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-3>

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна

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

магистрант Воронина Ирина Романовна

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ВУЗА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная задача формирования профессиональных ориентиров личности будущих педагогов вуза. Обозначена специфика профессионально-личностного саморазвития будущего педагога вуза, имеющее субъектно-внутреннюю структуру. Определен термин «субъектно-индивидуальная позиция», реализующийся через основные личности процессы: самопонимание, самореализация, самоутверждение, самооценка. Выделены факторы, способствующие профессионально-личностному саморазвитию будущих педагогов вуза. Обоснована специальная помощь преподавателей вуза, включающая педагогическую поддержку и педагогическое сопровождение. Рассмотрен синергетический подход к профессионально-личностному саморазвитию будущих педагогов вуза, управляющей этим процессом. Выделены основные компоненты профессионального самоопределения личности студента: профессиональная свобода и профессиональное достоинство. Разработано субъектное внутреннее смысловое пространство студента – будущего педагога, обозначающее индивидуально-личностный смысл педагогической профессии. Проанализирована индивидуализация личности будущего педагога вуза, включающая оценочно-смысловые отношения. Рассмотрена связь системы профессионального воспитания и формирования профессионально-личностного саморазвития будущих педагогов вуза.

Ключевые слова: высшее образование, профессионально-личностное саморазвитие, профессиональное воспитание, индивидуально-субъектная позиция, индивидуальность будущего педагога, самоутверждение, самоорганизация.

Annotation. The article examines the urgent task of forming professional guidelines for the personality of future university teachers. The specificity of the professional and personal self-development of a future university teacher, which has a subjective and internal structure, is outlined. The term "subjective-individual position" is defined, which is realized through the basic personality processes: self-understanding, self-realization, self-affirmation, self-esteem. Factors contributing to the professional and personal self-development of future university teachers are identified. Special assistance from university teachers, including pedagogical support and pedagogical support, is justified. A synergetic approach to the professional and personal self-development of future university teachers, managing this process, is considered. The main components of professional self-determination of a student's personality are identified: professional freedom and professional dignity. The subjective internal semantic space of the student - future teacher has been developed, denoting the individual and personal meaning of the teaching profession. The individualization of the personality of a future university teacher, including evaluative and semantic relations, is analyzed. The connection between the system of professional education and the formation of professional and personal self-development of future university teachers is considered.

Key words: higher education, professional and personal self-development, professional education, individual-subjective position, individuality of the future teacher, self-affirmation, self-organization.

Введение. Новые инновационно-производственные и информационно-экономические условия требуют от системы высшего образования специалиста-выпускника, имеющего не только специальные профессиональные компетенции, но и обладающего личностно-ориентированной мотивацией на развитие.

Профессионально-личностное саморазвитие студентов-будущих педагогов в вузе становится все более целенаправленно-функциональным компонентом профессиональной подготовки.

Развитием личности педагога-профессионала занимается процесс профессионального воспитания, т.е. осуществление воспитательной деятельности преподавателя в условиях образовательного учреждения.

Специфика профессионального воспитания будущих педагогов заключается в постоянном самопознании себя как специалиста профессионально-педагогической деятельности.

Актуальным моментом является ценностно-деятельностный аспект профессионально-личностного саморазвития студентов вуза, включающей творческое саморазвитие, профессиональное самоутверждение и возможности самоопределения.

Несомненно, важно учитывать индивидуальность будущего педагога, поэтому субъективные взгляды на профессионально-личностное саморазвитие включает в себя оценочно-смысловые отношения к окружению, самому себе и своей профессиональной деятельности.

Субъектно-индивидуальная позиция студента обеспечивает целостность и гармоничность профессионально-личностного саморазвития будущего педагога в вузе, которая реализуется через самопонимание, самореализацию, самоутверждение, самосозидание и самооценку.

Внутренним содержанием формирования будущего специалиста-педагога является механизм самоорганизации профессионально-личностного и образовательно-развивающего пространства, которое обеспечивает выработку индивидуально-творческого профессионального стиля деятельности, собственной системы преподавания.

Изложение основного материала статьи. Готовность будущего специалиста-педагога к использованию индивидуально-личностного потенциала в профессии формируется через непрерывное целенаправленное профессионально-личностное саморазвитие. Такой специалист должен обладать следующими характеристиками: способность к созиданию, осознанная самостоятельность, ответственность за социальную действительность, способность к нравственному выбору, рефлексивность, инициативность, внутренняя независимость.

Процесс профессионально-личностного саморазвития будущего педагога в вузе имеет субъектно-внутреннюю структуру:

- ✓ *эмоционально-смысловая составляющая* функционирует через морально-этические представления студента, обеспечивающие удовлетворение фундаментальных потребностей;
- ✓ *ценностно-отношенческая составляющая* обеспечивает раскрытие мировоззренческо-субъектного потенциала, способствующего профессионально-личностному самоопределению;
- ✓ *поведенческо-нормативная составляющая* организует самореализацию и самоутверждение личности студента в учебно-воспитательной и профессионально-педагогической деятельности.

Современная педагогическая ситуация системы высшего образования диктует правила к профессиональной подготовке будущего специалиста-педагога, проявляющиеся в удовлетворении образовательных интересов и способностей в саморазвитии и самоопределении.

Суть профессионального самоопределения заключается как раз в утверждении личности будущего педагога в собственной профессионально-индивидуальной позиции и внутренней свободы в профессиональных действиях.

Факторы, способствующие профессионально-личностному саморазвитию студента вуза:

Профессиональная рефлексия рассматривается как установление взаимосвязи между конкретными практическими профессионально-педагогическими действиями и социокультурными ценностями. Тем самым рефлексия является механизмом развития различных видов профессиональной деятельности, который регулирует осмысление профессии, отношение к профессионально-педагогическим задачам и проявление самооценки личности-профессионала.

Профессиональная самооценка понимается с позиций оценивания себя и своих профессиональных возможностей. Необходимо различать самооценку результата и самооценку потенциала. В обоих случаях имеет место быть отражении степени собственного достоинства и характер направленности личности студента. Поскольку профессиональная самооценка проявляется в деятельности, целесообразно выделить ее структурные элементы: самооценка стратегии (реалистичность), самооценка процесса (эффективность) и самооценка результата (интерактивность и удовлетворение).

Профессиональное самосознание предполагает осознание себя как личности и индивидуальность в контексте профессионального самоопределения. Благодаря профессиональному самосознанию проявляется индивидуально-личностный смысл профессионально-педагогической деятельности.

Преодоление профессиональных трудностей и решение профессиональных задач и качественный и целесообразный путь к профессионально-личностному саморазвитию будущего педагога в вузе.

Для достижения успеха в этом преодолении будущему специалисту необходима стратегическая специальная помощь преподавателей вуза. Такой помощью становится педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение.

Профессионально-педагогическая поддержка – это совместное взаимодействие и сотрудничество преподавателя и студентов, способствующее интеллектуальному развитию, мотивации к целеполагающей деятельности, внутреннему

эмоциональному комфорту, выработке волевых свойств, внутренней устойчивости, развитию творческих способностей, развитию ценностно-смысловых отношений.

Реализация профессионально-педагогической поддержки всегда подразумевает наличие реального затруднения или проблема и более инициативную профессиональную деятельность преподавателя, что выражается в эпизодичности и адресности.

Профессионально-педагогическое сопровождение – это процесс создания определённых разносторонних условий для принятия будущим специалистом оптимальных решений в различных стандартных и нестандартных профессионально-педагогических ситуациях, и ситуациях жизненного выбора. Другими словами, студент тренируется и получает практические навыки самостоятельного поведения при разрешении проблемы. Эффективными формами сопровождения является консультирование и опосредованная первичная помощь, отражающаяся в непрерывности и комплексности.

Обе стратегии являются приоритетными в профессионально-личностном саморазвитии будущих педагогов и способствуют доверительности, оптимистичности, позитивности и диалогичности в решении общих задач.

Важно отметить, что немало важную роль играет синергетический подход к профессионально-личностному саморазвитию будущих педагогов, обеспечивающий выстраивание внутреннее смысловое пространство студентов.

Внутреннее смысловое пространство студента еще называют субъектным, определяющее осознанный образ себя, идентичность его в социокультурном окружении и процессуальную характеристику профессионального становления будущих педагогов.

Высший уровень субъектного пространства студента педагогического вуза определяет степень его профессиональной свободы и духовное самоопределение в обществе.

Профессиональная свобода личности будущих педагогов напрямую зависит от эмоционально-волевой устойчивости к воздействию стрессовых ситуаций, что способствует саморазвитию и самореализации. Ведь важнейшим требованием к личности профессионала-педагога является способность адекватно реагировать на постоянно изменяющиеся динамичные и стихийные процессы в педагогическом взаимодействии в вузе.

Профессиональное достоинство – еще одна составляющая личности будущих педагогов, основанная на полноценном осознании духовно-культурной и социально-профессиональной ценностей. Достоинство является фундаментальным требованием к себе как к профессионалу, основанном на представлениях о профессионализме и уверенном профессиональном поведении в обществе. Многие авторы-исследователи отмечают, что достоинство – это ценностное отношение человека к самому себе, стимулирующее его самоутверждаться и самовыражаться.

Профессионально-личностное саморазвитие будущих педагогов в системе высшего образования – это многогранный, нестабильный индивидуально-развивающийся процесс, на который влияет субъектно-внутренние и социально-внешние факторы.

Комплексный и вероятностно-закономерный характер профессионального становления студента вуза выражается в содержательных и процессуальных формах.

Персонификация саморазвития будущих педагогов вуза – это основополагающий компонент по отношению к педагогической профессии. Иными словами, в профессиональном окружении студентов появляется возможность конструирования своего жизненного пути, формирования жизненной перспективы.

Выводы. Важным условием качественной реализации педагогической профессии является профессионально-личностное саморазвитие будущих педагогов вуза, формирующее профессионально-индивидуальную позицию студента-субъекта своей деятельности.

Постоянное непрерывное саморазвитие будущего специалиста – педагога способствует профессиональному функционированию педагогической деятельности.

Стремление к стабилизации профессионально-личностного саморазвития студентов, обуславливается потребностью к самосовершенствованию, построению карьеры, выстраивании межличностных отношений.

Приоритетной концептуальной составляющей профессионально-личностного саморазвития студента-профессионала-педагога являются собственная активность в самоутверждении себя и педагогический потенциал, определяющий профессиональный рост и развитие как индивидуальности.

Таким образом, эффективное профессиональное саморазвитие будущего педагога вуза заключается в осознанной самоорганизации целенаправленной педагогической деятельности, направленной на повышение уровня профессионально-личностной компетентности.

Литература:

1. Демьянчук, Р.В. Концепция профессионально-личностного развития педагогов. Антропологический подход / Р.В. Демьянчук, С.Н. Костромина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – С. 342-353
2. Камерилова, Г.С. Профессиональный конкурс как значимый ресурс повышения педагогического мастерства / Г.С. Камерилова, И.В. Прохорова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3-1>
3. Корепанова, Е.В. Диалогическое общение в психологическом сопровождении учебной деятельности обучающихся / Е.В. Корепанова, Е.В. Кирпичева // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2020. – № 4 (78). – С. 91-99
4. Макарова, Л.Н. Взаимодействие преподавателей и студентов вуза и результативность образовательной деятельности / Л.Н. Макарова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24. – № 178. – С. 7-12
5. Петрова, Г.И. Самоопределение человека в высшем образовании: возможности антропологического и технологического решения проблемы / Г.И. Петрова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-1-2>
6. Сергеева, Н.И. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога / Н.И. Сергеева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18933>

УДК 378.1

аспирантка Ли Сяофен

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань)

КУЛЬТУРНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ МИРА КАК ОСНОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ВОКАЛИСТА К ТВОРЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Социально-экономические и научно-технические изменения современного общества обусловили культурную трансформацию мира. Цель исследования – дать характеристику культурной трансформации мира как основанию подготовки студента-вокалиста к творческой коммуникации. Методологическую основу исследования составил социокультурный подход, ориентирующий на системную целостность культуры, творческой коммуникации. Основные результаты исследования состоят в научном обосновании культурной трансформации, как совокупности изменений межкультурных взаимоотношений и внутрикультурных взаимодействий, культурных форм и эстетических ценностей, социокультурных процессов, обусловленных внутренними и внешними факторами и обеспечивающих воспроизводство культурных ценностей, устойчивое развитие мультикультурного общества, распространение новых коммуникативных практик. Изменения в межкультурных взаимоотношениях ориентированы на организацию новой социокультурной реальности, характеризующуюся глобальным коммуникационным пространством, глокализацией социокультурной сферы. Изменения во внутрикультурных взаимодействиях направлены на установление взаимосвязей между традициями и инновациями, формирование культурной идентичности. Изменения культурных форм и эстетических ценностей ориентированы на цифровизацию, культурогенез, поиск истины, добра и красоты в произведениях искусства. Изменения социокультурных процессов ориентированы на установление устойчивой взаимосвязи традиционных духовно-нравственных ценностей со способами взаимодействия индивидов. Воспроизводство культурных ценностей необходимо для созидания, трансляции и сохранения культурного наследия и способов коммуникаций. Устойчивое развитие мультикультурного общества необходимо для диалога и сохранения культур, партнерства цивилизаций. Коммуникативные практики – образцы деятельности по обмену социально-культурной информацией, поддержке культурного воспроизводства.

Ключевые слова: культурная трансформация, глобальное коммуникационное пространство, глокализация социокультурной сферы, духовно-нравственные ценности, диалог культур, внутрикультурные взаимодействия.

Annotation. Socio-economic and scientific-technical changes in modern society have determined the cultural transformation of the world. The purpose of the study is to characterize the cultural transformation of the world as the basis for preparing a student vocalist for creative communication. The methodological basis of the study was a sociocultural approach, focusing on the systemic integrity of culture and creative communication. The main results of the study consist in the scientific substantiation of cultural transformation as a set of changes in intercultural relationships and intracultural interactions, cultural forms and aesthetic values, sociocultural processes determined by internal and external factors and ensuring the reproduction of cultural values, the sustainable development of a multicultural society, and the spread of new communicative practices. Changes in intercultural relationships are aimed at organizing a new sociocultural reality, characterized by a global communication space and globalization of the sociocultural sphere. Changes in intracultural interactions are aimed at establishing relationships between traditions and innovations and the formation of cultural identity. Changes in cultural forms and aesthetic values are focused on digitalization, cultural genesis, and the search for truth, goodness and beauty in works of art. Changes in sociocultural processes are aimed at establishing a stable relationship between traditional spiritual and moral values and the ways in which individuals interact. Reproduction of cultural values is necessary for the creation, transmission and preservation of cultural heritage and methods of communication. Sustainable development of a multicultural society is necessary for dialogue and preservation of cultures, partnership of civilizations. Communication practices are examples of activities for the exchange of socio-cultural information and support of cultural reproduction.

Key words: cultural transformation, global communication space, glocalization of the sociocultural sphere, spiritual and moral values, dialogue of cultures, intracultural interactions.

Введение. Социально-экономические и научно-технические изменения современного общества обусловили культурную трансформацию мира [5]. Можно выделить следующие основные тенденции культурной трансформации: 1) модификация межкультурных взаимодействий, обусловленная распространением международных контактов; аккумуляцией, как процессом обмена культурными ценностями; культурным шоком, как конфликтом культур на уровне индивидуального сознания; социализацией, как процессом адаптации индивида к социокультурной реальности; характеризующаяся безграничностью, толерантностью, полиязычностью, цифровизацией, глобализацией; проявляющаяся в партнерстве, взаимопонимании, идентификации, инкультурации, культурном ландшафте (территориальной интеграции социокультурных систем), культурном ареале (пространственном расположении сопряженных социокультурных систем); 2) изменения во внутрикультурных взаимодействиях, обусловленные культурными традициями и инновациями, амбивалентностью как внутренней диалогичностью культур; характеризующиеся ценностными ориентациями, смыслообразованием; проявляющиеся в культурных паттернах (совокупность фундаментальных ценностей выражающих смысловое содержание культуры), взаимосвязях с культурным наследием, дискурсивных практиках); 3) развитие культурных форм и эстетических ценностей, обусловленное уникальностью произведений искусства, цифровизацией общества, институционализацией креативных индустрий, «миграцией ценностей», как процессом их перераспределения вследствие изменения приоритетов; характеризующееся оцифровкой, тотальной медиатизацией, популяризацией, потребительским отношением (консьюмеризмом), доступностью, развлекательностью и зрелищностью; проявляющееся в техническом массовом воспроизведении произведений искусства, театральных инсталляциях, партиципаторных и иммерсивных практиках, цифровой сценографии, экранных репрезентациях.

Анализ основных тенденций культурной трансформации позволяет сказать, что в современном обществе имеет место преобразование всей системы социальной коммуникации. Качественное отличие такого преобразования включает построение глобального коммуникативного пространства, посредством диалога культур, партнерства цивилизаций, доминирования «одной или группы культур», массмедийного дискурса. Творческая коммуникация также претерпевает серьезные перемены, оказывая влияние на информационный обмен, трансляцию культурных ценностей, смыслообразование. Цель исследования - дать характеристику культурной трансформации мира как основанию подготовки студента-вокалиста к творческой коммуникации. Методологическую основу исследования составил социокультурный подход, ориентирующий на системную целостность культуры, коммуникативных практик, творческой коммуникации [6, С. 33].

Изложение основного материала статьи. Понятие «культурная трансформация» трактуется в научной литературе неоднозначно. Можно выделить несколько точек зрения о трактовке этого понятия. В рамках первой точки зрения культурная трансформация определяется как процесс изменения системы, посредством встраивания в нее компонентов другой культуры. Профессор В.В. Миронов называет такие компоненты «культурной инфекцией» [5, С. 32]. В качестве «культурной инфекции» могут быть этническая, массовая культуры, поп-культура. Противостоять «культурной инфекции» можно, если есть «культурный иммунитет», которой приобретается благодаря качественному образованию, обеспечивающему воспитание уважения к культурному наследию, знание общекультурных ценностей и понимание «своей культуры» с собственной системой ценностей, развитие эстетического вкуса и умений адекватно сравнивать культуры. Действительно, качественное образование – культуросообразно, ориентировано на сохранение и передачу культурного наследия, воспитание творческой личности.

В рамках второй точки зрения культурная трансформация определяется как процесс интерактивного социального изменения культурной системы, обеспечивающего переход от национальных к глобальным культурным контекстам, способствующим взаимодействию культур [1]. Однако, взаимодействие может быть, как продуктивным (взаимное обогащение культур, создание новых форм, возрождение местной культурной идентичности, сотворчество и взаимодействие национальных форм и традиций), так и негативным (разрушение локальных культур, имитация и тиражирование образов высокой культуры, преобладание массовой культуры, конфликт ценностных установок). Вследствие этого культурная трансформация как процесс интерактивного социального изменения культурной системы может обуславливать и унификацию, и увеличение культурного многообразия; и взаимно обогащающее взаимодействие культур, и утрату национальными культурами независимости и самостоятельности. Считаем, что выделенные точки зрения не противоречат друг другу. Академик Д.С. Лихачев утверждал, что культура – это органическое целое, в котором существуют «свои общие для разных аспектов культуры тенденции, законы, взаимоотношения и взаимоотношения» [3, С. 95].

Основоположник социокультурного подхода П.А. Сорокин проблему культурной интеграции и единства культуры считал одной из основных. П.А. Сорокин выделил несколько типов взаимоотношений различных компонентов культуры: пространственно-механическое соседство (скопление); ассоциация под воздействием внешнего фактора; причинно-функциональная интеграция; логико-смысловое единство. Анализируя выделенные типы, ученый отметил, что пространственно-механическое соседство и ассоциация под воздействием внешнего фактора имеют место в любом культурном феномене. Изменения в этих типах предусматривают прибавление, уменьшение, перестановку компонентов. Изменения в этих типах случайны, сами типы – пассивны, безынициативны. Причинно-функциональная интеграция и логико-смысловое единство способствуют созданию рационально постижимых интегрированных культурных систем. Изменение таких систем в следствие совокупности факторов «означает их трансформацию в целом или значительной их части». Сами интегрированные культурные системы обладают «имманентной саморегуляцией и самоуправлением» [6, С. 33-53].

Выводы П.А. Сорокина не потеряли своей актуальности. Академик Д.С. Лихачев писал, что культура – единство, целостность, не имеющая границ. Культура «живет общими накоплениями», развитие одного компонента неразрывно связано с развитием другого. Замкнутость культуры «неизбежно ведет к обеднению и вырождению». Изменения в культуре осуществляются не посредством «перемещения в пространстве времени», а посредством накопления ценностей [3, С. 103-104]. Изложенное позволяет сказать, что культура – саморазвивающаяся коммуникативная система. Сущность культуры выражает «совокупность всей ненаследственной информации, способов ее организации и хранения» [4, С. 146]. Трансформация культуры – неотъемлемый этап ее развития, сопряженный с распространением новых коммуникативных практик для поиска, накопления, хранения, передачи информации.

Обобщая изложенное, можно дать следующее определение понятия «культурная трансформация»: это совокупность изменений межкультурных взаимоотношений и внутрикультурных взаимодействий, культурных форм и эстетических ценностей, социокультурных процессов, обусловленных внутренними и внешними факторами и обеспечивающих воспроизводство культурных ценностей, устойчивое развитие мультикультурного общества, распространение новых коммуникативных практик.

Изменения в межкультурных взаимоотношениях ориентированы на организацию новой социокультурной реальности, характеризующуюся глобальным коммуникационным пространством, диалогом культур, культурной интеграцией социума, глокализацией социокультурной сферы, совершенствованием процесса аккультурации. Например, преобразования современного китайского общества в сфере музыкальной культуры актуализировали межкультурное диалогическое сотрудничество, позволяющее расширять и углублять представления о наиболее эффективных механизмах освоения европейских музыкально-образовательных систем. За последнее столетие ситуация в этой области в Китае изменилась в сторону синтеза восточной (национальной) и западной (европейской) вокальных школ, при этом, положительным фактором стало сохранение национальных вокальных традиций (аутентичного пения, вокальных традиций пекинской оперы), которые были сформированы столетиями и составляют уникальное мировое культурное достояние.

Изменения во внутрикультурных взаимодействиях направлены на установление взаимосвязей между традициями и инновациями, консолидацию культуры, накопление ценностей, обеспечение преемственности социокультурного опыта, формирование культурной идентичности. К примеру, в Китайской народной республике внутрикультурному взаимодействию уделяется особое внимание в контексте развития вокальных традиций. Современная концепция развития вокальных традиций Китая основывается не только на эстетических принципах и технических приемах *bel canto*, но и на эстетических идеалах, духовных традициях, национальных культурных ценностях. Китайские ученые считают, что обучение вокалистов следует осуществлять в духе национальных традиций, что позволяет отличать китайскую национальную вокальную культуру и вокальное обучение от обучения вокалистов в других странах. Включение элементов традиционной музыки в класс вокального обучения может обогатить музыкально-эстетический кругозор вокалиста, позволит изучить разно стилевые произведения местной культуры, будет способствовать освоению исконно китайских традиций пения и сохранению их для потомков. При преподавании вокала в образовательных учреждениях необходимо не только обучать исполнительскому мастерству и пониманию смысла произведения, но, и что более важно, проникать и наследовать превосходную традиционную культуру Китая. Успех национального вокального искусства во многом связан с наличием трех основных составляющих: оригинального стиля, профессионализма и способности отражать характеристики и особенности своего времени и своей культуры.

Изменения культурных форм (совокупность отличительных признаков культурного объекта/процесса, отражающих его функции) и эстетических ценностей (прекрасное, трагическое, комическое, творчество, гениальность, талант, шедевр и др.) ориентированы на цифровизацию; культурогенез (создание новых форм); приобретение символического характера (мемориального, эстетического и пр.); поиск истины, добра и красоты в произведениях искусства. Например, новые музыкальные инструменты (эйгенхарп, созданный на основе синтезатора, цифрового кларнета и битбокса; глюкфон,

звучание которого объединяет арфу и колокол; харпеджи, разработанный на основе струнного и клавишного инструментов) обусловили изменение форм музыкальных произведений (композиции, ритма, вербального текста, тембра) и их эстетическое воздействие на публику. Новые музыкальные инструменты, обладающие нестандартными возможностями извлечения звука, изменяют традиционное исполнение классики и сценический имидж исполнителей; позволяют выбирать нестандартные концертные площадки на открытом пространстве; способствуют распространению карнавалов, рок- и джаз-фестивалей, флешмобов и перформансов.

Изменения социокультурных процессов ориентированы на установление устойчивой взаимосвязи традиционных духовно-нравственных ценностей со способами взаимодействия индивидов по поводу создания и распределения благ для обеспечения сбалансированного развития общества, защиты и укрепления государственного суверенитета, сбережения народа и развития человеческого потенциала. Государственная политика Российской Федерации направлена на сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей, к которым относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России [7]. В задачи государственной политики Китайской Народной Республики входят: нравственное и культурное воспитание народа посредством разработки и внедрения различных кодексов поведения; защита таких ценностей как любовь к Родине, народу, труду, науке, социализму; патриотизм; коллективизм; интернационализм; борьба с декадентскими идеями [2, ст. 24].

Внутренние факторы культурной трансформации, объединяющие индивидуальные характеристики, личностные свойства и качества, обуславливают воспитание и развитие человека, который создает, осваивает, охраняет, распространяет, потребляет материальную и духовную культуру, осуществляет выбор своей культурной идентичности. Культура – это то, что составляет неотъемлемую часть человека, внутреннего духовного мира, индивидуальности. Внешние факторы культурной трансформации, представленные культурными контактами, природно-экологическими условиями, социально-экономическими изменениями, технологическими инновациями, глобализацией способствуют развитию культурных инноваций, интернационализации социокультурной реальности, взаимодействию культур, тиражированию образцов высокой культуры, преобразованию всей системы социальной коммуникации.

Воспроизводство культурных ценностей (трансмиссия) необходимо для созидания, трансляции и сохранения культурного наследия и способов коммуникаций, аккумуляции социокультурного опыта. Например, русская классическая вокальная школа – общепризнанный феномен мирового музыкально-педагогического наследия. Вокальное образование – один из специально созданных каналов воспроизводства культурных ценностей. К основным инструментам воспроизводства культурных ценностей в вокальном образовании можно отнести педагогическую концепцию М.И. Глинки (1804-1857 гг.). Родоначальник «Русской школы пения», создатель первой русской классической оперы, педагог-вокалист М.И. Глинка предложил педагогическую концепцию, основанную на идее художественной оправданности вокальных эффектов. Его значимым вкладом в вокальное образование стал также прогрессивный для того времени концентрический метод обучения. Созданные им авторские упражнения, этюды, вокализы, экзерсисы используются педагогами-вокалистами и в современной практике воспитания академического певца).

К основным инструментам воспроизводства культурных ценностей в вокальном образовании можно отнести педагогическую концепцию еще одного русского композитора и педагога А.Е. Варламова (1801-1848 гг.). А.Е. Варламов был сторонником, так называемой французской школы, где методическую основу подготовки певца составлял «Метод парижской консерватории», основанный на *bel canto*. В своей методике А.Е. Варламов соединил в единое целое русскую и французскую манеры пения. «Полная школа пения» А.Е. Варламова охватывает основные направления работы по воспитанию певческого голоса, включает историческо-теоретический и методический разделы. Впервые было дано научное объяснение физиологических и психологических особенностей процесса вокального образования. Важно отметить, что и в настоящее время метод показа голосом, рекомендованный А.Е. Варламовым, – приоритетный в современной системе подготовки вокалистов.

Устойчивое развитие мультикультурного общества необходимо для диалога и сохранения культур, взаимного изучения культурных традиций и культурных кодов, партнерства цивилизаций и построения глобального коммуникативного пространства. Например, для совершенствования вокального образования Китая, специалисты обратили внимание на положительный опыт подготовки вокалистов в других странах, где были учтены достижения мировой вокальной педагогики, национальных певческих традиций. В этой связи феномен русской вокальной школы, признанный в мире, составил предмет специального изучения. Аккультурация российской системы подготовки академических вокалистов в Китае, позволила сбалансировать образовательные программы, выявить педагогический потенциал взаимодействия систем вокального воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах России и Китая.

Коммуникативные практики – это образцы деятельности по обмену социально-культурной информацией, поддержке культурного воспроизводства. Распространение новых коммуникативных практик обусловлено развитием информационно-телекоммуникационных технологий и необходимо для успешной жизнедеятельности человека в современной социокультурной среде.

Выводы. Культура как саморазвивающаяся коммуникативная система актуализирует intersубъективные социальные отношения в процессе сбора, обработки, передачи, накопления, хранения информации. Человек, как субъект социокультурной реальности, реализуя коммуникативные практики обеспечивает в конкретной ситуации адекватное восприятие и целенаправленную передачу информации. Культурная трансформация мира актуализирует подготовку студента-вокалиста к творческой коммуникации.

Литература:

1. Галоян, А.С. Культурные последствия глобализации / А.С. Галоян // *Studia Culturae*. – 2013. – № 16. – С. 217-224
2. Конституция Китайской Народной Республики 中華人民共和國憲法. – URL: <https://www.elegislation.gov.hk/hk/A7%21zh-Hant-HK.assist.pdf> (дата обращения 17.08.2023)
3. Лихачев, Д.С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре / составитель, подготовка текста, вступительная статья Д.Н. Бакуна. – Москва: Российский фонд культуры, 2006. – 336 с.
4. Лотман, Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Составитель Р.Г. Григорьева. Предисловие С.М. Даниэля. – Санкт-Петербург: Академический проект, 2002. – 544 с.
5. Миронов, В.В. Трансформация культуры в пространстве глобальной коммуникации / В.В. Миронов. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный гуманитарный университет, 2019. – 60 с.
6. Сорокин, П.А. Социальная и культурная динамика / перевод с английского, вступительная статья и комментарии В.В. Сапова. – Москва: Астрель, 2006. – 1176 с.

7. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: <https://www.garant.ru/> дата обращения 01.09.2023

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры алгебры и
математической логики Лученкова Елена Борисовна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОГО СОГЛАШЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются эффективные технологии обучения в высшей школе. В целях повышения качества подготовки студентов, сделаны акценты на технологизацию процесса обучения. Ориентиром для построения современной методической системы обучения, определен процесс самообразования. Проведен анализ работ по проблеме самообразования. Рассмотрен различный опыт запуска самообразовательного процесса на практике. Согласованность взаимодействий преподавателя и студентов можно регулировать формальными договоренностями, которые способствуют развитию самообразовательной деятельности студентов. Разработана технология учебного соглашения, включающая индивидуальный лист достижений обучающихся в рамках смешанного обучения. В статье описана структура учебного соглашения. Разработана модель самообразовательного модуля в электронном обучающем курсе по дисциплине. Доказана практическая значимость индивидуального листа достижений для студентов и преподавателей.

Ключевые слова: смешанное обучение, технологии обучения, самообразование, самообразовательная деятельность, учебное соглашение, индивидуальный лист достижений, самообразовательный модуль в электронном обучающем курсе.

Annotation. The article discusses effective teaching technologies in higher education. In order to improve the quality of student training, emphasis is placed on the technologization of the learning process. The process of self-education is defined as a guideline for building a modern methodological learning system. The analysis of works on the problem of self-education is carried out. Various experiences of launching a self-educational process in practice are considered. The consistency of teacher-student interactions can be regulated by formal arrangements that contribute to the development of students' self-educational activities. The technology of the educational agreement has been developed, which includes an individual list of achievements of students in the framework of blended learning. The article describes the structure of the educational agreement. A model of a self-educational module in an electronic training course on the discipline has been developed. The practical significance of an individual achievement sheet for students and teachers is proved.

Key words: blended learning, learning technologies, self-education, self-educational activity, educational agreement, individual achievement sheet, self-educational module in an electronic training course.

Введение. В поиске решения проблемы повышения качества обучения в вузе, в рамках традиционного учебного процесса, преподаватели выходят на технологический уровень. Под технологизацией в образовании будем понимать эффективную, системную организацию учебного процесса, которая предполагает внедрение современных, актуальных идей и технологий в педагогическую практику. В процессе обучения происходит рациональное и научно-обоснованное использование методов и средств обучения, называемых – «технологией обучения», которые приводят к реализации поставленных целей. Ю.Г. Татур в своих работах определяет технологию обучения как искусство преподавателя организовать процесс обучения, в котором при минимальной затрате ресурсов достигается гарантированное достижение результатов [12]. Так, экспериментально, внедрены в учебный процесс вуза следующие технологии: технология модульного обучения [15]; технология проектного обучения [10]; технология контекстного обучения [2]; технология проблемного обучения [7], исследователи доказывают, что технологии улучшают, оптимизируют, рационализируют отдельные аспекты традиционного обучения в вузе. По-прежнему, к инновационным технологиям, применяемым в учебном процессе вуза и школы, можно отнести информационно-коммуникационные (ИКТ). Актуальными требованиями к выпускникам инженерного вуза являются: свободное владение информационными (цифровыми) средствами; умение самостоятельно находить нужную информацию для решения профессиональных задач; умение находить творческие решения в сложных ситуациях; умение работать в команде; умение выстраивать коммуникативные отношения, владение навыками самообразования, необходимыми для непрерывного образования.

Сегодня в вузах, на очных отделениях, учатся студенты, которые родились в XXI веке. Согласно теории авторов [3], обучающиеся относятся к поколению «Z». Для молодых людей цифровые сервисы и технологии – это также естественно, как дышать, двигаться, общаться. Гаджеты являются частью их жизни, благодаря современным мобильным телефонам, смартфонам обучающиеся имеют доступ к различным информационным ресурсам 24 часа в сутки. На первый план, в информационном плане для этого поколения, выходит картинка, фото, видео и т.д. Задача преподавателя принять это, использовать для реализации образовательных целей и совместно со студентами сделать учебный процесс интересным, насыщенным и результативным.

Ориентиром в построении современной системы обучения являются образовательные тенденции: непрерывность в образовании, ориентация обучения на личность обучающегося, предполагающая его активную позицию в освоении способов познавательной деятельности, обеспечение возможностей ее самоорганизации, самообразования и саморазвития.

Изложение основного материала статьи. Условием эффективной организации обучения в течение всей жизни является процесс самообразования. В информационный век, невозможно обойтись без способности обучающегося к самостоятельной деятельности значит, в рамках обучения конкретной дисциплине необходимо сформировать у студента способность к самоорганизации и самообразованию.

Следует отметить, что подготовка к самообразовательной деятельности будущих выпускников технических вузов, особенно важна, так как характерной особенностью мышления инженера является творческая составляющая, проявляющаяся в проектировании, моделировании, конструировании и других видах профессиональной деятельности.

Проблема и вопросы самообразования всегда были интересны для изучения, на разных этапах развития педагогики, например, в рамках теории непрерывного самообразования, в рамках повышения квалификации и подготовки кадров, сегодня к этому можно добавить область электронного и дистанционного обучений.

В. Оконь, отмечает, что «самообразование – это такой вид обучения, цели, содержания, условия и средства которого зависят от самого субъекта [9]. Многие авторы (А.Я. Айзенберг, А.К. Громцева, Б.Ф. Райский, М.Н. Скаткин, Ю.Г. Опарин

и др.) считают, что ведущей деятельностью процесса самообразования является познавательная деятельность обучающегося, осуществляемая им добровольно, в силу внутренних потребностей. Например, А.Я. Айзенберг считает, что управление данной деятельностью принадлежит самой личности, что поможет в дальнейшем ей совершенствоваться в течение всей жизни [1].

Данная проблематика является всегда актуальной, в разных аспектах ее проявления в образовательном процессе. Немало работ посвящено различным вопросам организации процесса самообразования и формирования самообразовательной деятельности для студентов высших учебных заведений, в том числе технической направленности (Т.И. Банникова, С.А. Дьяченко, А.Г. Куличенко, И.Ф. Медведев, Л.К. Тучкина). Авторы рассматривают понятия самообразования и самообразовательной деятельности, их сущностные характеристики в области профессионального образования, разрабатывают модели развития самообразования студента в процессе обучения конкретным дисциплинам, внедряют целевую педагогическую программу по совершенствованию процесса самообразования студентов. Например, И.Ф. Медведев в рамках обучения общетехническим и специальным дисциплинам рассматривает организационные и методические возможности педагогического сопровождения самообразования студентов посредством дорожной карты, которая является моделью индивидуального маршрута. Автор разработал спецкурс, который помогает студентам определять планы на жизнь, с возможностью непрерывного саморазвития, самоопределения, самореализации [8].

В ряде работ рассмотрены практические идеи запуска процесса самообразования, развития самообразовательной деятельности, формирования самообразовательной и профессиональной компетентностей у студентов [13, 14, 4, 5]. Интересный опыт представлен в работе, Е.С. Чеботаревой, которая видит формирование самообразовательной компетентности студентов в результате их проектной деятельности. Обучающиеся, участвуя в работе тематического клуба, самостоятельно определяют актуальные темы проектов, активно их разрабатывают и презентуют полученные результаты.

Мы видим, что авторы решают проблему овладения студентами знаниями и различными видами деятельности с помощью самообразования. Любую компетенцию, можно сформировать в процессе активного и личного участия обучающегося в различных видах деятельности: учебно - познавательной, проективной, научно-исследовательской и т.д. По мнению Р.Р. Сагитовой, в основе реализуемой деятельности должна присутствовать положительная мотивация [11]. Требования к процессу обучения и его результатам должны быть известны и понятны студентам с первых дней учебы в вузе. Задача преподавателя, создать условия для самообучения, направить студента в нужном направлении, а именно: поставить перед ним определенные цели и задачи учебной работы; обозначить формы и средства контроля.

В нашем исследовании, для студентов в условиях самообразовательной деятельности в рамках смешанного обучения, предлагается с первого курса первого семестра использовать технологию учебного соглашения.

Для смешанного обучения характерна индивидуализация самостоятельной работы студентов, поэтому в рамках рассматриваемой технологии, преподаватель, в первую очередь, должен организовать процесс обучения, для этого необходима согласованность взаимодействия обучаемых и обучающихся, которые могут регулироваться формальными договоренностями. В качестве таких договоренностей для решения задач, связанных с организацией самостоятельной работы, студентам предлагается ознакомиться с учебным соглашением. Учебное соглашение включает: правила и условия обучения с использованием электронного обучающего курса (ЭОК); содержание базовой части обучения, отражающую рабочую программу дисциплины; содержание вариативной части обучения, задания, представляющие контекст будущей профессиональной деятельности; критерии и способы оценки полученных результатов и др. Формализованное взаимодействие преподавателя и студента дает возможность четко обозначить позиции каждого: что должен изучить студент, как он будет изучать выбранный им материал, каким образом будут оцениваться результаты обучения. Студент принимает самостоятельно решение работать в рамках данного соглашения или в прежнем формате. Цель учебного соглашения – выполнение, участниками всех принятых на себя обязательств, которые должны привести к запланированным результатам.

Принятие и подписание студентом учебного соглашения, предполагает заполнение индивидуального листа достижений. Данный документ – является приложением учебного соглашения. В этом листе студенту представлен перечень заданий, система оценивания, временные рамки выполнения работ, благодаря чему студент может составить предварительный индивидуальный план обучения и обсудить его с преподавателем. Каждый вид учебной работы, представленный в индивидуальном листе достижений, направлен при его выполнении, на формирование необходимых компетенций, оценивание которых происходит согласно балльно - рейтинговой системе [6].

В условиях учебного соглашения, индивидуальный лист достижений, как многофункциональное средство для субъектов процесса обучения является:

- перечнем аудиторной и внеаудиторной работы студентов и преподавателей, включая инвариантные и вариативные учебные работы;
- средством самостоятельного выбора индивидуальной траектории обучения студентов в рамках дисциплины;
- документом, в который студент самостоятельно заносит свои учебные результаты по выполнению работ в течение семестра, формируя ответственность за свое обучение;
- сводной таблицей результатов, по которым преподаватель анализирует процесс обучения в каждом семестре и смотрит динамику его развития;
- свидетельством о полном выполнении соглашения, на основании результатов оценивания и самооценивания студентами и преподавателем.

Учебное соглашение и лист достижений представляют собой электронные документы, которые созданы на базе облачных сервисов Google или Microsoft. При использовании данных сервисов действуют механизмы индивидуальной и коллективной, синхронной и асинхронной работы, их суть заключается в предоставлении студентам удаленного доступа к услугам, вычислительным ресурсам и приложениям через Интернет. Совместный доступ к файлам встроен в ЭОК в виде ссылок.

Реализация технологии учебного соглашения осуществляется за счет самообразовательного модуля, встроенного в ЭОК, в рамках смешанного обучения. Самообразовательный модуль, как и любой образовательный модуль, это относительно самостоятельный, логически заверченный информационно-тематический комплекс, несущий определенную функциональную нагрузку в процессе обучения. Модуль включает в себя взаимосвязанные элементы, которые помогают преподавателю и студентам реализовать процесс обучения и достичь определенных образовательных целей. На рисунке 1 представлена структурно-содержательная модель самообразовательного модуля, включающая следующие блоки: организационный, познавательно-деятельностный, результативно-рефлексирующий.

Согласно схеме мы видим связь содержания дисциплины, представленную в ЭОК с самообразовательным модулем. В организационном блоке студенты знакомятся с учебным соглашением и правилами обучения с применением ЭОК, содержащие методические рекомендации; в познавательно-деятельностном блоке студенты выполняют вариативные задания; в результативно-рефлексирующем – заполняют и анализируют свои результаты в листе достижений.

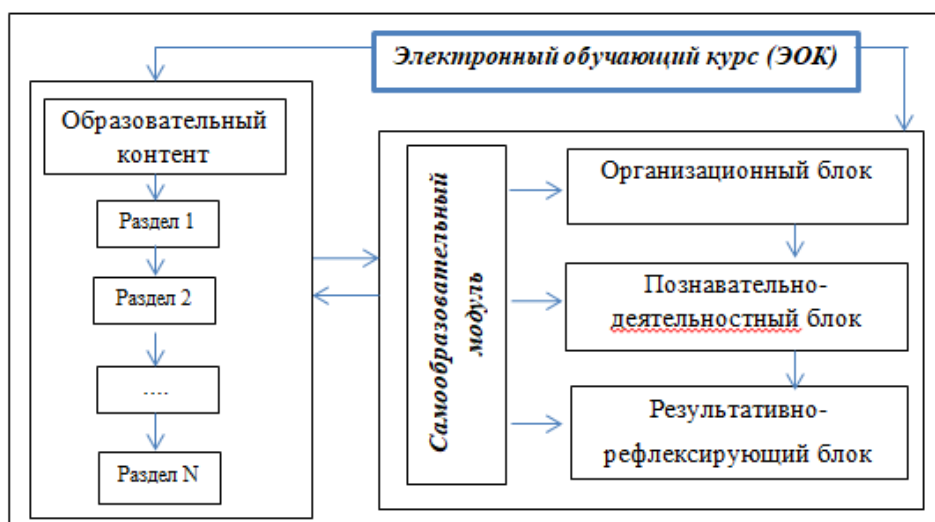


Рисунок 1. Структурно-содержательная модель самообразовательного модуля

Введение самообразовательного модуля в ЭОК позволяет обеспечить достаточно гибкую организацию учебного процесса. Студент, принимая технологию учебного соглашения: запускает процесс самообразования; выстраивает свой индивидуальный маршрут по выполнению учебных работ (заданий); имеет возможность выполнить вариативные задания, которые в соответствии с введенной балльной системой будут оценены; имеет право заменить базовые традиционные учебные работы, выполнением вариативных заданий, часть из которых представлена в ЭОК. Наблюдения показывают, что студентам с начала учебного года требуется около месяца для принятия решения, после чего они готовы к выполнению соглашения, а значит, берут на себя определенные обязательства в обучении.

В рамках эксперимента, технология учебного соглашения была внедрена в учебный процесс студентов инженерных направлений подготовки Сибирского федерального университета на базе дисциплины математика. В листе достижений, студентам был предложен перечень базовых и вариативных работ. Процент возможности использования элементов электронного обучения и дистанционных обучающих технологий при выполнении учебных работ студентами может достигать до 80%, что характерно для смешанного обучения и является фактом проявления самостоятельности обучающихся.

Выводы. Исследование показало, что для студента выполнение условий учебного соглашения в процессе обучения математике стало мотивационным инструментом для самообразовательной деятельности. Никто из обучающихся не отказался от данной технологии обучения, студенты самостоятельно и ответственно подошли к выполнению заданий. Учебное соглашение и лист достижений отражают индивидуальные методы обучения, время и стандарты оценки качества работы студентов. Проходя текущую и промежуточную аттестацию, студент понимает и оценивает свое обучение. В процессе подготовки преподаватель имеет право совместно со студентом корректировать его условия: добавлять или убирать вид учебной работы, усложнять или упрощать содержание процесса обучения. У студента появляется возможность: выбирать и планировать свою персональную траекторию в рамках дисциплины; самостоятельно работать в течение всего семестра; проводить самооценку своих результатов; творчески подходить к решению задач; работать в команде над поставленной задачей; формировать способность к самоорганизации и самореализации в обучении. Принимая учебное соглашение, студент учится ответственно подходить к принятым обязательствам, в свою очередь, ответственность, как сформированное качество личности поможет ему в профессиональной деятельности.

Преподавателю, использование данной технологии, как средство сопровождения обучения и оценивания результатов студентов, это позволяет оптимизировать процесс подведения итогов обучения, с точки зрения технологизации учебного процесса.

Литература:

1. Айзенберг, А.Я. Педагогические проблемы самообразования / А.Я. Айзенберг // Советская педагогика. – 1968. – № 11. – С. 51-61
2. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А.А. Вербицкий. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999 – 75 с.
3. Воскресенский, А.А. Особенности и проблемы поколения Y в образовательном пространстве современной России / А.А. Воскресенский // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2015. – № 3 (36) – С. 150-153
4. Иванова, М.И. Технология развития профессиональной компетентности у студентов инженерного вуза на основе самообразовательной деятельности / М.И. Иванова // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Педагогика и психология, теория и методика обучения. – 2008. – Выпуск 65. – С. 389-393
5. Камалеева, А.Р. Концепция формирования самообразовательных умений, навыков и основных естественно-научных компетенций учащейся молодежи в процессе непрерывного естественно-научного образования / А.Р. Камалеева // Естественно-научное и математическое образование, Вестник ТГПУ. – 2012. – 2(117) – С. 139-145
6. Лученкова, Е.Б. Возможности организации смешанного обучения математике студентов инженерных направлений подготовки / Е.Б. Лученкова, В.А. Шершнева // Перспективы Науки и Образования. – 2018. – №4 (34). – С. 66-71
7. Матюшкин, А.М. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография: в 3 кн. / А.М. Матюшкин. Под ред. Е. В.Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 298 с.
8. Медведев, И.Ф. Теоретические основы самообразования в условиях дистанционного обучения: монография / И.Ф. Медведев. – Челябинск: Челяб. ин-т путей сообщения, 2010. – 311 с.
9. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 381 с.
10. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2005. – 271 с.
11. Сагитова, Р.Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в контексте новой парадигмы образования / Р.Р. Сагитова // Казанский педагогический журнал. – 2010. – №4. – С. 27-34

12. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: учебно-методическое пособие / Ю.Г. Татур. – М.: Университетская книга; Логос, 2006. – 256 с.
13. Тахохов, Б.А. Формирование самообразовательных компетенций студентов в процессе аудиторных занятий / Б.А. Тахохов // Педагогические науки, Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 2(23). – С. 341-344
14. Чеботарева, Е.С. Развитие самообразовательной компетентности студентов в процессе проектной деятельности / Е.С. Чеботарева // Вестник Тамбовского университета им. Г.Р. Державина. Серия «Гуманитарные науки». – 2009. – №5(73). – С. 121-124
15. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения: монография / П. Юцявичене – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент,

профессор кафедры педагогики Макарова Наталья Станиславовна

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

аспирант, ассистент кафедры педагогики Берёзкина Октябрина Игоревна

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

ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ: ОПЫТ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье актуализируется проблема персонификации современного школьного образования, отмечается взаимосвязь и взаимозависимость персонификации и качества образования. Рассматриваются образовательные стратегии персонификации образовательной среды школы (самоопределение, событийность, сопровождение). Обоснована их взаимосвязь с компонентами образовательной среды (по В.А. Ясвину). Сформулирована гипотеза о том, что на основе диагностики персонификации образовательной среды могут быть выявлены проблемные зоны и возможности для использования стратегий персонификации в качестве средств управления качеством образования. Обоснован подход к изучению образовательной среды на основе метода анкетирования. Предложены исследовательские материалы для проведения диагностики персонификации образовательной среды школы. Обсуждаются результаты анкетирования педагогов и обучающихся по компонентам образовательной среды школы. Определены сильные стороны образовательной среды Центра развития одарённости, доказывающие влияние персонификации образовательной среды на образовательные результаты и качество образования. Выявлены проблемные зоны образовательной среды, которые негативно отражаются на персонификации, могут приводить к снижению субъектности педагогов и обучающихся и, как следствие, их удовлетворённости качеством образования. Сделаны выводы о дефицитах персонификации образовательной среды Центра развития одарённости, сформулированы рекомендации.

Ключевые слова: персонификация, образовательная среда, средовой подход в образовании, образовательные стратегии, событийность, самоопределение, сопровождение, педагогическая диагностика.

Annotation. The article actualizes the question of how to personify the modern school education as well as to connect and interdepend the quality of education and the process of personification. Educational strategies of how to personify the school's educational environment are considered (self-determination, eventfulness, and accompaniment). The authors show these strategies interdependence with the components of the educational environment (in accordance with V.A. Yasvin's theory). It is hypothesized that diagnosis of personified educational environment could be regarded as a basis for problem areas and opportunities identification and it helps to manage the quality of education. An approach of how to study the educational environment with the help of questionnaire is presented. Research materials providing the diagnosis of personified educational environment at school are offered. The results of a survey of teachers and students regarding their views on the components of the educational environment at school are discussed. The strengths of the educational environment of the Center of Giftedness Development are determined, proving the impact of personified educational environment on the educational results and quality of education. The authors display the problem areas of educational environment, which negatively affect personification and could be a cause of teachers' and students' subjectivity decrease and, as a consequence, lead to their dissatisfaction with the quality of education. In conclusion, the authors show the deficits of personified educational environment in the Center of Giftedness Development and formulate the recommendations of how to improve it.

Key words: personification, educational environment, educational environment approach, educational strategies, eventfulness, self-determination, students' accompaniment, pedagogical diagnostics.

Работа выполнена в рамках деятельности научной лаборатории персонификации образования Омского государственного педагогического университета по теме исследования «Персонификация образовательной среды школы как условие качества образования»

Введение. Направленность школьного образования на достижение каждым обучающимся широкого спектра образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных) невозможно обеспечить в персонифицированной образовательной среде. Поиск путей и способов персонификации образовательной среды актуализирует обращение к исследованиям качества образования и его взаимосвязи с формированием у школьников субъектного опыта, субъектной позиции, самостоятельности, готовности к выбору и самоопределению, а также к самореализации.

Теоретическими основами нашей работы выступают идеи средового подхода В.А. Ясвина, в котором образовательная среда рассматривается как «пространственно и/или событийно ограниченная совокупность возможностей для развития личности» [5, С. 41]. Качество образования рассматривается на основе теории социального управления как совокупность качества образовательного процесса, условий в которых он осуществляется и качества образовательных результатов, подчеркивается значимость персонификации как принципа оценки качества, устанавливается взаимосвязь компонентов качества образования и компонентов образовательной среды школы [4, С. 55].

При определении понятия «персонификация» и изучении стратегий ее осуществления мы исходим из того, что персонификация «предполагает самостоятельную познавательную деятельность обучающихся на основе внутренней

потребности каждого «быть собой», проявлять свои личностные характеристики, реализовывать возможности» [1, С. 583]. Персонафикация в образовании реализуется через стратегии «самореализации, событийности и сопровождения» [2, С. 129].

Целью исследования является проверка предположения о том, что на основе диагностики персонафикации образовательной среды могут быть выявлены проблемные зоны и возможности для использования стратегий персонафикации в качестве средств управления качеством образования.

В ходе работы над статьёй были использованы теоретические и эмпирические методы исследования, а именно: анализ психолого-педагогической литературы, анкетирование обучающихся и педагогов Центра одаренных детей. При заключении выводов применялись методы математической обработки и интерпретации полученных данных.

Изложение основного материала статьи. Проверка гипотезы осуществлялась с использованием разработанных авторами диагностических материалов, позволяющих выявить признаки персонафикации отдельных компонентов образовательной среды школы (субъектно-социального, пространственного и технологического) в контексте их характеристик. На основе адаптированной экспертизы образовательной среды Ясвина В.А. [7] были разработаны анкеты для педагогов и обучающихся. Каждая из двух анкет включала 36 вопросов, сгруппированных по параметрам «широта, интенсивность, эмоциональность, активность, осознаваемость, обобщенность, доминантность, когерентность, мобильность, структурированность, безопасность и устойчивость» [3, С. 225], которые соотносятся со стратегиями персонафикации (Таблица 1). Вопросы анкет были направлены на то, чтобы выявить одинаковые показатели, отличающиеся только контекстом в соответствии с целевой группой респондентов.

Таблица 1

Образовательные стратегии персонафикации в образовательной среде

Стратегия персонафикации: самоопределение	Субъектно-социальный компонент среды	Стратегия персонафикации: событийность	Пространственный компонент среды	Стратегия персонафикации: сопровождение	Технологический компонент среды
	Осознаваемость		Широта		Мобильность
	Обобщенность		Интенсивность		Структурированность
	Доминантность		Эмоциональность		Безопасность
	Когерентность		Активность		Устойчивость

Исследование было проведено на базе Центра развития одаренности (г. Омск). В исследовании приняли участие 27 педагогов и 148 обучающихся 10-11 классов.

Полученные при помощи анкетирования ответы были обобщены и сгруппированы в соответствии с ведущими компонентами образовательной среды и соответствующими им стратегиями персонафикации (Таблица 2).

Таблица 2

Результаты диагностики персонафикации образовательной среды центра одаренных детей

Стратегии персонафикации и компоненты среды	Результаты анкетирования учителей центра одаренных детей	Результаты анкетирования обучающихся центра одаренных детей
Стратегия персонафикации: Событийность Компонент среды: пространственный	15% – отрицательные ответы 85% – положительные ответы	32% – отрицательные ответы 68% – положительные ответы
Стратегия персонафикации: самоопределение Компонент среды: субъектно-социальный	8% – отрицательные ответы 92% – положительные ответы	23% – отрицательные ответы 77% – положительные ответы
Стратегия персонафикации: сопровождение Компонент среды: технологический	6% – отрицательные ответы 94% – положительные ответы	14% – отрицательные ответы 85% – положительные ответы

Образовательная организация, на базе которой проводилось исследование, отличается высоким качеством образования, обучающиеся и родители высоко оценивают условия, созданные в школе для саморазвития, самореализации, получения субъектного опыта, результаты всероссийских проверочных работ, региональных диагностических работ, государственной итоговой аттестации, олимпиад и конкурсов различного уровня подтверждают объективность позиционирования школы как одной из лучших гимназий города, имеющей статус Центра развития одаренности.

Высокий процент положительных ответов по каждому из трёх компонентов образовательной среды показывает высокий уровень её персонафикации (по оценкам различных компонентов среды от 68% до 94%).

Диагностическое исследование подтвердило идею о взаимосвязи персонафикации и качества образования. В целом по анкете процент согласованности мнений респондентов достаточно высокий. Однако представляется важным зафиксировать некоторые расхождения в ответах учителей и обучающихся.

По мнению 32% обучающихся пространственный компонент среды недостаточно персонафицирован. Также считают в два раза меньше учителей – 15%. Данный факт свидетельствует о том, что в организации проходит большое количество

разнообразных событий: путешествия, экскурсии, посещение учреждений культуры. Но не для всех школьников эти события являются значимыми, не все школьники о них проинформированы, и, как следствие, не имеют возможности либо желания принимать в них участия. Каждый четвертый ученик отмечает, что взаимодействие педагогов и школьников не отличается искренностью и сопереживанием в решении внеучебных задач, тогда как все учителя единогласно утверждают иное. Другим значимым расхождением является рассогласование мнений педагогов и обучающихся по вопросу уровня требований, загруженности обучающихся и наличием условий для их отдыха – 92% учителей и лишь около половины (46%) обучающихся считают их оптимальными, соответствующими объективным потребностям детей.

Таким образом, проанализировав ответы по каждому из вопросов анкеты, соотносящихся с пространственным компонентом, мы можем отметить значительное расхождение мнений педагогов и учеников по именно по такому параметру образовательной среды как «интенсивность».

Анализируя представления учителей и обучающихся по субъектно-социальному компоненту персонификации образовательной среды было установлено, что наибольшее расхождение во мнении респондентов наблюдается по показателям «осознаваемость» и «обобщенность». Учителя в большей степени нежели ученики осведомлены об истории и традициях школы. Согласно ответам педагогического коллектива, в организации высокоразвито школьное самоуправление, которое принимает участие в развитии учреждения. Так считают 100% учителей. И лишь половина обучающихся разделяют их мнение, в их числе активисты, старосты классов, то есть непосредственно те, кто включен в управление делами школы. Остальные же придерживаются позиции, что орган школьного самоуправления формально владеет полномочиями и его мнение не является референтным. Данные рассогласования отражают основания отрицательных ответов у учителей (8%) и учеников (23%).

Практические одинакового мнения придерживаются педагоги и обучающиеся относительно персонифицированности технологического компонента образовательной среды. Диапазон расхождения мнений педагогов и обучающихся варьируется от 5% до 10% по показателям «мобильность», «структурированность», «безопасность», «устойчивость». Это свидетельствует о том, что в организации действительно эффективно организована воспитательная работа, учителя оказывают сопровождение ученикам в преодолении различных трудностей, а также в олимпиадном и конкурсном движениях. Все субъекты образовательного процесса проявляют мобильность и гибкость, что позволяет быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, без риска снижения качества образования и удовлетворенности школьной жизнью. Между субъектами выстроены партнерские доброжелательные отношения. Педагогический и ученический коллективы отличаются постоянством и стабильностью.

Анализ результатов анкетирования позволяет выявить общую тенденцию по каждому из компонентов: по мнению педагогов образовательная среда центра одаренных детей более персонифицирована, чем по мнению школьников. «Проблемные зоны» персонификации образовательной среды фиксируются по двум из трех проанализированных компонентов. Для преодоления рассогласований между ученическим и педагогическим коллективами в соответствии со стратегиями персонификации были сформированы рекомендации.

В рамках стратегии «событийность» преодоление выявленных дефицитов видится в насыщении образовательного пространства разнообразными событиями, значимыми для обучающихся, расширении пространства событий за счет инициативы самих обучающихся. Для этого представляется важным выявить их познавательные запросы с целью актуализации идей, использовать разнообразные инструменты для выбора образовательных событий, например, ученическое голосование за включение в календарный план тех или иных событий. Кроме того, целесообразным является реализация программ академического обмена, обустройство в организации локаций для отдыха и самовыражения учеников, более широкая интеграция открытой образовательной среды школы в пространство города, региона, страны.

Стратегия персонификации «самоопределение» может быть реализована через информированность обучающихся об истории и традициях школы в интерактивном, игровом, конкурсном, творческом, интеллектуальном форматах, реализуемых в онлайн- и офлайн-режимах, через индивидуальную, парную и групповую деятельность. Необходимым видится создание условий для усиления влияния школьного актива и родительского сообщества в управлении организацией, выстраивание сотрудничества между субъектами с целью достижения поставленных целей и удовлетворения потребностей каждого из них.

При достаточно высоком уровне оценок по параметру когерентность (85% педагоги и 84% обучающиеся) в условиях открытости образовательной среды школы, широкого привлечения социальных партнеров в учебную и внеучебную деятельность, в числе которых различные предприятия, коммерческие и некоммерческие организации, в том числе вузы и колледжи, важно обеспечить разноуровневую коммуникацию обучающихся в рамках образовательных и социальных проектов с разными субъектами. Это будет способствовать их самоопределению и в дальнейшем создаст условия для социальной успешности выпускников.

С целью развития стратегии «сопровождение» предлагается расширить возможности для построения школьниками индивидуальных образовательных траекторий за счет курсов по выбору, разнообразия элективных и внеурочных занятий, вовлечение учеников в сферу дополнительного образования и неформальные образовательные практики. Могут быть использованы ресурсы формального и неформального образования. Эта стратегия может быть реализована только при условии тьюторской и наставнической позиции педагогов школы.

Выводы. Качественный и количественный анализ результатов анкетирования педагогов и обучающихся Центра развития одаренности с целью диагностики персонификации образовательной среды осуществлялся по трем предложенным компонентам образовательной среды: пространственный, субъектно-социальный, технологический. Несмотря на высокие среднестатистические показатели положительных ответов респондентов, детальный анализ по каждому из 36 вопросов анкеты позволил выявить «проблемные зоны», которые раскрываются через рассогласование во мнении у обучающихся и педагогов. Создание условий для персонификации образовательной среды с учетом потребностей и интересов всех субъектов образовательного процесса видится через реализацию стратегий «событийности», «самоопределения», «сопровождения».

Литература:

1. Макарова, Н.С. Методологические основания персонификации образовательной среды школы / Н.С. Макарова, И.В. Феттер // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Том 7. – Выпуск 6. – С. 580-587. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49326559> (дата обращения: 03.01.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей
2. Макарова, Н.С. Персонификация общего образования в контексте средового подхода / Н.С. Макарова, И.В. Феттер // Горизонты образования: материалы III Международной научно-практической конференции, Омск, 21 апреля 2022 года. – Омск: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет», 2022. – С. 128-131. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49743145> (дата обращения: 03.01.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей

3. Феттер, И.В. Диагностика самоопределения школьников как стратегии персонификации в образовательной среде / И.В. Феттер, Э.Р. Диких // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 2(39). – С. 224-229. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54084952> (дата обращения: 03.01.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей
4. Феттер, И.В. Сценарии персонификации образовательной среды школы / И.В. Феттер, Н.С. Макарова, Э.Р. Диких // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 53-63. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54740898> (дата обращения: 03.01.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей
5. Ясвин, В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с. – URL: <https://vbudushee.ru/library/shkolnaya-sreda-kak-predmet-izmereniya-ekspertiza-proektirovanie-upravlenie/> (дата обращения: 03.01.2024)
6. Ясвин, В.А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение: Экспертно-проектный практикум / В.А. Ясвин. – М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2020. – 142 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49450314> (дата обращения: 03.01.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей

Педагогика

УДК 376.4

магистрант Макаренко Полина Антоновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

кандидат педагогических наук, доцент Тимченко Екатерина Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЫСОКОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В предлагаемой статье рассматриваются особенности обучения английскому языку детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС). В статье кратко представлена общая характеристика коммуникативной сферы детей с РАС. Выделены особенности речевой коммуникации на родном языке у детей с аутистическими нарушениями. В тексте анализируются общие возможности системы дополнительного образования применительно к работе с детьми с РАС. Представлены основные трудности, с которыми могут столкнуться дети с РАС при изучении иностранного (английского) языка как в условиях основного, так и в рамках дополнительного образования. Специфика использования иноязычной речевой коммуникации детьми с РАС раскрывается на материале педагогических наблюдений авторов в условиях языкового образовательного центра. Авторы описывают организационные и методические особенности преподавания английского языка детям с РАС. В статье выделены стратегии формирования навыков речевой иноязычной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Обобщение опыта с аутичными детьми в условиях языкового образовательного центра показало, что детям с РАС подходит классическая методика преподавания иностранного языка с опорой на визуальные стимулы. Сделан вывод, что для эффективного контакта и стимулирования речевой коммуникации аутичного ребенка на иностранном языке преподавателю в условиях дополнительного образования необходимо максимально индивидуализировать процесс обучения и учитывать его особые образовательные потребности и сферу специфических интересов.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, обучение высокофункциональных детей с РАС английскому языку, дополнительное образование детей с РАС, особенности овладения языковыми навыками у детей с РАС.

Annotation. This article discusses the features of teaching English to children with autism spectrum disorders (ASD). The article briefly presents the general characteristics of the communication skills of children with ASD. The features of speech communication in the native language in children with autistic disorders are highlighted. The text analyzes the general possibilities of the system of additional education in relation to working with children with ASD. The main difficulties that children with ASD may face when learning a foreign (English) language both in the conditions of basic and in the framework of additional education are presented. The specifics of the use of foreign language speech communication by children with ASD are revealed on the material of pedagogical observations of the authors in the conditions of a language educational center. The authors describe the organizational and methodological features of teaching English to children with ASD. The article emphasizes strategies for the formation of foreign language communication skills in children with autism spectrum disorders. Generalization of the experience with autistic children in the conditions of a language educational center has shown that the classical method of teaching a foreign language based on visual stimuli is suitable for children with ASD. It is concluded that in order to effectively contact and stimulate speech communication of an autistic child in a foreign language, a teacher in the conditions of additional education needs to individualize the learning process as much as possible and take into account their special educational needs and the sphere of specific interests.

Key words: children with autism spectrum disorders, teaching highly functional children with ASD English, additional education of children with ASD, features of mastering language skills in children with ASD.

Введение. В настоящее время изучение иностранного языка является обязательным в рамках основных образовательных программ основного общего и среднего общего образования. Согласно актуальным нормативно-правовым актам Российской Федерации, учебный предмет «Иностранный язык» может преподаваться в адаптированном варианте детям, имеющим особые образовательные потребности, в частности, с расстройствами аутистического спектра.

Социальное взаимодействие является важнейшей составляющей в процессе изучения иностранных языков, и ученик с РАС потенциально может извлечь огромную пользу из взаимодействия с другими людьми, что способно улучшить качество его жизни в будущем. На уроке иностранного языка обучающийся в силу специфики преподаваемого предмета вступает в беседу с другим учеником, даже если в течение дня он неактивен в коммуникации. Поскольку дети с РАС имеют специфические дефициты в сфере коммуникации с окружающими людьми, изучение иностранного языка и его использование может быть сопряжено с рядом трудностей. Как отмечают О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и М.М. Либлинг [3], высокофункциональные дети с РАС могут обладать обширным словарным запасом, развернутой фразовой речью, воспроизводить огромные объемы информации по памяти в формате монолога, но при этом не могут формулировать на вопросы и отвечать на них и в принципе избегают ситуаций речевого взаимодействия с окружающими. Главная цель при изучении любого языка связана с его успешным практическим применением, которое заключается не только в накоплении

словарного запаса и использовании типовых фраз. Требуется как понимание текста, так и языкового контекста, что сложно для детей с аутизмом даже в процессе освоения родного языка, не говоря уже об иностранном.

Несмотря на ограниченные данные, полученные в результате исследований детей с РАС, известно то, что дети с аутизмом, говорящие на двух языках, имеют такие же хорошие лингвистические показатели, как и дети монолингвы, соответствующего возраста, не проявляющие задержек в речи. Б.Г. Дигард, А. Сорас, А. Стэнфилд и С. Флетчер-Уотсон отмечают, что двуязычие может быть не только безвредным для когнитивных процессов при аутизме, но даже оказывать положительное влияние, особенно в отношении социальных и коммуникативных навыков [4]. Дж.М. Петерсен, С.Х. Маринова-Тодд и П. Миренда [5] приводят данные исследования, в рамках которого авторы сравнили языковые способности 14 одноязычных англоговорящих детей с РАС с 14 билингвами с аутизмом, говорящими на английском и китайском. Они сравнили лексические навыки этих двух групп, а также общие языковые способности. Было обнаружено, что двуязычные дети с РАС имели больший общий словарный запас и не имели существенных различий в размере их концептуального словарного запаса или словарного запаса английского языка по сравнению с детьми-монолингвами. Из данного исследования были сделаны выводы, что дети с РАС потенциально могут быть двуязычными, не испытывая при этом недостатков в своем языковом развитии.

Необходимо отметить, что на текущий момент отечественных исследований, посвященных изучению проблем методического и организационного сопровождения, а также особенностей изучения иностранного языка русскоговорящими детьми с аутистическими расстройствами, как в условиях общеобразовательной школы, так и в системе дополнительного образования нами не обнаружено. Количество исследований, даже косвенно связанных с темой билингвизма у детей с аутизмом, довольно ограничено. Наше исследование, результаты которого будут представлены в данной статье, является попыткой систематизации особенностей обучения детей с РАС иностранному (английскому) языку в условиях организации дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. Изучение особенностей формирования навыков коммуникации на английском языке проводилось на базе Образовательного центра «Today», реализующего программы дополнительного образования, с двумя мальчиками 6 лет и 9 лет. Оба ребенка имеют подтвержденный диагноз «расстройство аутистического спектра», пользуются речевой коммуникацией, не имеют нарушений интеллектуального развития. Работа проводилась в рамках индивидуальных занятий в течение 2022-2023 учебного года.

Организация занятий для детей с РАС осуществлялась на основании общих принципов обучения детей иностранному языку, предложенных Джоан Шин и Джоэн Крэндал [6], среди которых: необходимость соотнесения преподаваемого содержания с возрастными возможностями и потребностями учеников; разнообразие форматов взаимодействия в течение урока; использование различных стилей обучения согласно теории множественного интеллекта; связь языка со значимым, релевантным детям контекстом (использование аутентичных материалов, персонализации и т.д.); изучение культуры (культуры ребенка, изучаемого языка и международной культуры); создание ситуаций успеха.

Безусловно, разнообразие взаимодействий во время урока может представлять для детей с РАС трудности в связи с особенностями их коммуникации. В то же время наблюдения показывают, что дети с нормой развития тоже не всегда сразу готовы вступать в контакт с учителем и даже со сверстниками на уроках иностранного языка. Для любого ребенка начало изучения иностранного языка может оказаться большим стрессом. Поэтому, первоочередной задачей на уроке является установление контакта, прежде всего, между учителем и ребенком. Для аутичного ребенка важно доверять учителю, который с ним работает. Доверие возникает только после получения опыта стабильного комфортного общения, что довольно трудно обеспечить в условиях урока в общеобразовательной школе. В данном контексте практика дополнительного образования менее регламентирована и более комфортна для детей с РАС, изучающих иностранный язык.

В методике преподавания иностранного языка дошкольникам и школьникам младшего возраста широко используется паппет – игрушка, которая надевается на руку и применяется в образовательных и развлекательных целях на уроке. Паппет может также стать помощником для учителя в установлении контакта с аутичным ребенком, который лучше понимает инструкции, не обращенные к нему напрямую. В нашем случае особенность использования паппета заключалась в том, что он «не говорил» ничего сам, а лишь шептал то, что он «хотел сказать» преподавателю на ухо. Таким образом, контакт с паппетом происходил через учителя, что также способствовало построению отношений между учениками с РАС и учителем. Одна из важных особенностей использования паппета на уроках с детьми с РАС заключается в том, что время контакта учеников с паппетом должно быть ограничено, поскольку пресыщение игрушкой приводит к потере интереса и внимания со стороны ребенка. Общий анализ практики работы с аутичными детьми показал, что паппет является действенным инструментом, способствующим более комфортному изучению английского языка. Он помогает создать эффект присутствия друга, а также является отличным предметом-посредником при выполнении игровых обучающих заданий, повторения пройденного материала, создания комфортной обстановки на уроке, и, самое главное, стимулирования коммуникации.

Учитывая тот момент, что для детей с РАС характерны проблемы с пониманием речевых инструкций, на уроках иностранного языка важно сделать акцент на правильно сформулированной инструкции и учитывать потребность аутичных обучающихся к дополнительной визуализации. Инструкция должна быть короткой, поэтапной и при необходимости сопровождаться подсказками учителя (вокальной или жестовой). Важно помнить, что качество выполнения задания напрямую зависит от корректности инструкции. При работе с детьми с РАС очень важно выбирать задания, соответствующие не только интеллектуальному уровню ребенка, но и их индивидуальным психологическим особенностям. Дети с аутизмом часто испытывают неуверенность в собственных силах и возможностях, выполнение новых, мало знакомых заданий впервые является для них преодолением себя во всех смыслах этого слова. Поэтому необходима специальная психологическая работа, направленная на поддержку аутичных детей и создание условий для получения ими положительного (успешного) опыта в рамках конкретной деятельности [1].

Отдельное внимание на уроках иностранного языка всегда уделяется целесообразности использования L1 – родного языка. Целью уроков английского является создание атмосферы погружения ребенка в новый язык и его культуру. Однако, учитывая психические особенности детей с РАС, важно понимать, что для ребенка, начинающего изучать язык «с нуля», такое погружение может оказаться травмирующим опытом. Поэтому на уроках имеет смысл использовать L1 (родной) и L2 (изучаемый) язык. Здесь главное найти баланс и не злоупотреблять L1 или L2, чтобы ребенку было комфортно.

Важный аспект, который нужно учитывать при обучении детей с аутизмом – это сенсорные разгрузки. Ранее мы упоминали о необходимости зонирования пространства, в том числе наличия комнаты для уединения и/или сенсорной зоны. В нашем опыте работы с аутичными детьми комната для уединения понадобилась один раз, однако необходимость сенсорной разгрузки в процессе урока возникала постоянно. Поэтому детям предлагались сенсорные паузы, которые позволяли снизить тревожное состояние детей, возникающее на фоне длительной концентрации на одном задании. Для детей с РАС, часто отстающих от сверстников в возможностях концентрации и удержания внимания, оптимально использовать задания, спроектированные по типу учебных блоков, каждый из которых является завершенным действием,

выполнение которого запускает следующий этап выполнения задания. Таким образом, сложное задание представляет собой цепочку действий, в которую можно включать сенсорно-динамические паузы. Так, в качестве перерыва мы использовали то, что в методике преподавания английского языка, называется TPR activities. TPR расшифровывается как total physical response, а переводится как «полное физическое реагирование». В 1977 году Джеймс Дж. Ашер изучал, как дети усваивают язык и в результате своих исследований разработал TPR, при котором дети реагируют на устные команды физически. Например, если учитель говорит «jump» («прыгать») и параллельно совершает прыжок, дети повторяют физическое действие и произносят слово вслух, когда психологически готовы к этому. TPR, как метод работы с аутичными детьми, имеет ряд положительных эффектов: он задействует аудиальные, визуальные и тактильные познавательные каналы ребенка; TPR позволяет детям учиться выполнять инструкции и внимательно слушать – два важных навыка для академического успеха; дети могут слушать до тех пор, пока им не будет комфортно заговорить самим; этот метод может быть легко адаптирован для детей разными способами.

Нами TPR на уроках использовался в форме игр, где учитель говорил действие и нужно было его выполнить: run, walk, turn around (беги, иди, повернись) и т.д. Также использовались песни, которые ученики должны были слушать и повторять действия за учителем. Уже со второго раза, дети начинали повторять не только действия, но и слова песен. Несмотря на то, что дети с аутизмом могут быть довольно неуклюжими, на уроках им очень нравились задания с TPR. Они всегда завороченно смотрели на учителя и повторяли действия со словами.

Песни без TPR тоже показали себя, как эффективный способ обучения детей с РАС английскому языку. О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и М.М. Либлинг отмечают, что песни в коррекционной работе с детьми с аутизмом играют довольно важную роль: они помогают ребенку облегчить формирование правильной артикуляции, когда он поет песни вместе со взрослым, стимулируют вокализацию и словесные реакции ребенка, когда, например, в конце строфы взрослый не договаривает слово, стимулируя таким образом закончить ее [3]. В изучении иностранного языка использование песен имеет схожую функцию. Помимо перечисленного, они являются средством для практики устной речи, развивают навыки аудирования, а также стимулируют интерес ребенка, выполняя развлекательную функцию.

Также необходимо отметить возможности использования на уроках видео. В современном мире сложно найти ребенка равнодушного к яркому видеоряду, и дети с аутизмом не исключение. Безусловно, видео является эффективным методом обучения, который широко используется на уроках иностранного языка. В работе с аутичными детьми видео можно использовать в качестве мотивационного стимула, вовлекающего в учебный процесс, или в качестве поощрения за успешно завершённый блок заданий в середине или в конце урока.

Отечественные и зарубежные исследования показывают, что дети с РАС намного лучше воспринимают информацию с визуальной поддержкой, которая используется в качестве средства сопровождения при формировании социальных и академических навыков. При работе с детьми с РАС можно использовать разнообразные формы визуальной поддержки, в том числе: схемы, рисунки, картинки, чек-листы, социальные истории, календари, смартфон, компьютер и т.д. Важно отметить, что повышенный интерес детей с РАС к техническим средствам дополнительно повышает мотивацию к использованию визуальной поддержки, предоставляемой с их помощью [2].

Визуальная поддержка является скаффолдингом – дозированной временной мерой помощи для детей с РАС при изучении иностранного языка. Она помогает создать зрительный образ изучаемого слова, истории или задания, что помогает детям лучше понять текст или запомнить слово. В начале каждой новой лексической темы учитель презентует карточки с target vocabulary (изучаемой лексикой), затем ребенок, открывая учебник, снова видит те же самые картинки, слушает и повторяет слова. Далее следует небольшая история с яркими иллюстрациями. Прежде чем читать историю, целесообразно обсудить с ребенком, что он видит на картинках, и чем занимаются герои. После этого можно приступить к прослушиванию истории. При этом ребенок смотрит на словесную форму того, что он слушает, и лишь затем сам приступает к чтению.

В целом можно сказать, что части урока с использованием скаффолдинга с детьми с РАС практически ничем не отличаются от занятий с нормативно развивающимися детьми. В условиях дополнительного образования уроки иностранного языка с младшими школьниками проходят в рамках искусственно созданной среды, которая всегда включает в себя большое количество средств визуальной поддержки. Детям с нормой развития и детям с РАС необходим визуальный образ при изучении языка, поскольку они обладают образным мышлением и нуждаются в подобной поддержке. Отметим, что в качестве средств визуальной поддержки можно использовать все объекты, находящиеся в пространстве, если они соответствуют контексту изучаемой темы (мебель, игрушки, канцелярские принадлежности, плоскостные изображения, вид из окна и т.п.).

Таким образом, методика обучения иностранному языку детей с РАС во многом схожа с обучением детей с нормой развития, но при этом имеет определенные особенности, которые, с одной стороны, имеют универсальный характер, с другой, могут объединяться в индивидуальные конфигурации в зависимости от потребностей конкретного ребенка.

Выводы. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что наиболее оптимальной средой для начала изучения иностранного языка или дальнейшего развития уже выявленных языковых способностей ребенка с аутизмом является языковая школа и образовательный центр, который работает в формате реализации программ дополнительного образования и способен обеспечить индивидуальный подход к ребенку с учетом особенностей его развития, в связи с тем, что предлагает как уроки один на один с учителем, так и занятия в небольших группах сверстников (до 8 человек). Также языковая школа или образовательный центр позволяет учитывать психологические особенности аутичных детей, которые довольно часто в среде сверстников чувствуют себя неуверенно или испытывают страх к новой обстановке. Минимизация непосредственных контактов со сверстниками на начальном этапе изучения иностранного языка позволяет аутичному ребенку обрести уверенность в своих знаниях и действия в рамках индивидуальных занятий, и в дальнейшем без особых проблем перейти в формат группового взаимодействия со сверстниками в инклюзивной языковой группе, в которой ребенок с РАС получает дополнительные возможности для социализации и дальнейшего развития навыков коммуникации на иностранном языке. В условиях, предоставляемых языковой школой, ребенок с РАС не ограничен учебным планом, что позволяет опираться на личные интересы ребенка, задействовать более широкий спектр дидактических материалов, поддерживать его учебную мотивацию и коммуникативную инициативу. Языковая школа, как организация, осуществляющая образовательную деятельность по программам дополнительного образования, обладает большим потенциалом в части адаптации образовательных условий: с учетом особых потребностей детей с РАС происходит структурирование времени, пространства и деятельности, минимизируется наличие раздражающих сенсорных стимулов в среде, разрабатывается свод правил поведения на уроке, понятных ребенку, что делает процесс обучения максимально предсказуемым и снижает вероятность возникновения у обучающихся тревожных состояний, связанных с внешними факторами.

Литература:

1. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / [О.С. Никольская и др.]. – М.: Теревинф, 2011. – 224 с.

2. Мальцева, Н.А. Обзор современных исследований методов визуальной поддержки / Н.А. Мальцева, Д.А. Мельникова // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Том 21. – № 1. – С. 59-67
3. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2016. – 288 с.
4. Digard, B.G. Bilingualism in autism: Language learning profiles and social experiences / B.G. Digard, A. Sorace, A. Stanfield, S. Fletcher-Watson // Autism. – 2020. – № 24(8). – P. 2166-2177
5. Petersen, J.M. Brief Report: An Exploratory Study of Lexical Skills in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder / J.M. Petersen, S.H. Marinova-Todd, P. Mirenda // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2011. – № 42. – P. 1499-1503
6. Shin, J.K. Teaching Young Learners English. From Theory to Practice / J.K. Shin, J. Crandall // National Geographic Learning (Boston), Heinle Cengage Learning (Boston). – 2014. – 403 p.

Педагогика

УДК 378

аспирант Малкарбаев Тимур Оспанович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ К НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Наставническая деятельность – важная составляющая современного образования. Цель исследования – дать характеристику педагогических условий акмеологического сопровождения развития готовности обучающихся вузов к наставнической деятельности. Методологическую основу исследования составил акмеологический подход, ориентирующий на успешное личностно-профессиональное развитие субъектов образовательной деятельности. Основные результаты исследования состоят в обосновании педагогических условий акмеологического сопровождения развития готовности обучающихся вузов к наставнической деятельности. Военно-педагогическая компетенция офицеров-наставников мы понимаем как интегративное свойство личности, включающее совокупность способностей, знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимую для эффективной наставнической деятельности. Мотивация курсантов к овладению основами наставнической деятельности – это процесс формирования намерения стать офицером-наставником на основе интеграции личностных диспозиций и внешних мотиваторов. Учебный материал по акмеологическому сопровождению наставнической деятельности – системная целостность знаний, умений, навыков, опыта военно-педагогической деятельности и ценностно-смыслового отношения к миру, обеспечивающая развитие готовности курсантов к наставнической деятельности. Наставническая деятельность в военных училищах – неотъемлемая составляющая работы с личным составом. Внедрение наставнической деятельности в процесс военного образования содействует профессиональной адаптации будущих офицеров к военно-служебной деятельности и развитию профессионализма офицеров-наставников. Совокупность педагогических условий обеспечивает личностно-профессиональное развитие офицеров-наставников, устойчивую направленность курсантов на подготовку к наставнической деятельности, целенаправленное изучение учебного материала по акмеологическому сопровождению наставнической деятельности.

Ключевые слова: наставническая деятельность, акмеологический подход, военно-педагогическая компетенция, профессиональная социализация, акмеологическое сопровождение.

Annotation. Mentoring is an important component of modern education. The purpose of the study is to characterize the pedagogical conditions of acmeological support for the development of university students' readiness for 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 substantiating the pedagogical conditions of acmeological support for the development of university students' readiness for mentoring activities. We understand the military-pedagogical competence of mentoring officers as an integrative personality property, including a set of abilities, knowledge, abilities, skills, and methods of activity necessary for effective mentoring activities. Motivating cadets to master the basics of mentoring activities is the process of forming the intention to become an officer-mentor based on the integration of personal dispositions and external motivators. Educational material on acmeological support of mentoring activities is the systemic integrity of knowledge, abilities, skills, experience in military pedagogical activities and value-semantic attitude to the world, ensuring the development of cadets' readiness for mentoring activities. Mentoring activities in military schools are an integral part of working with personnel. 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. The set of pedagogical conditions ensures the personal and professional development of officer-mentors, the stable focus of cadets on preparing for mentoring activities, and the targeted study of educational material on acmeological support of mentoring activities.

Key words: mentoring activities, acmeological approach, military pedagogical competence, professional socialization, acmeological support.

Введение. Совокупность педагогических условий акмеологического сопровождения развития готовности курсантов военных училищ к наставнической деятельности составляют: формирование военно-педагогической компетенции офицеров-наставников; повышение мотивации курсантов к овладению основами наставнической деятельности; включение в содержание образования учебного материала по акмеологическому сопровождению наставнической деятельности. Цель исследования – дать характеристику педагогических условий акмеологического сопровождения развития готовности обучающихся вузов к наставнической деятельности. Методологическую основу исследования составил акмеологический подход, ориентирующий на успешное личностно-профессиональное развитие субъектов образовательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Включение в совокупность педагогических условий формирования военно-педагогической компетенции офицеров-наставников обусловлено, во-первых, обязанностью командиров осуществлять постоянное совершенствование личной профессиональной подготовки; непосредственно руководить подчиненными по постоянному совершенствованию профессиональных знаний, методического мастерства и педагогической культуры [4]. Во-вторых, военно-педагогической функцией наставнической деятельности, ориентированной на обеспечение преемственности военно-профессиональных компетенций и совершенствование профессиональных качеств личного состава, необходимых для выполнения задач в соответствии с замещающими воинскими должностями; интегративно-ресурсной функцией акмеологического сопровождения, ориентированной на целостное развитие внутреннего потенциала и собственных ресурсов военнослужащих в интересах военной службы и подготовки курсантов к наставнической деятельности.

В научной литературе дано определение понятия «военно-педагогическая компетенция», раскрыты ее сущность и содержание [3]. Сущность военно-педагогической компетенции отражает совокупность педагогической и правовой культуры, знаний, умений, навыков, личностных качеств, обеспечивающую способность офицера к самостоятельному и эффективному выполнению обязанности по формированию и развитию у подчиненного личного состава необходимых военно-профессиональных качеств, моральной и психологической готовности к выполнению поставленных задач. В содержании военно-педагогической компетенции выделяют следующие компоненты: дисциплинарно-правовой, психологический, информационно-пропагандистский, культурно-досуговый, военно-специальный, работа с верующими военнослужащими. Однако, военно-педагогическая компетенция рассматривается в контексте формирования у курсантов военно-образовательных учреждений. Особый интерес представляет исследование А.А. Розина и Д.К. Гришкина [7]. В содержании военно-педагогической компетенции авторы включают знания о личных и типологических особенностях курсантов, умения устанавливать взаимоотношения с курсантами для обеспечения продуктивности образовательного процесса, коммуникативные навыки. Авторы рассматривают военно-педагогическую компетенцию преподавателя в контексте модернизации профессионального образования, без учета особенностей военно-педагогической деятельности преподавателя военного-образовательного учреждения. Таким образом, в научной литературе понятие «военно-педагогическая компетенция» известно. Однако, в контексте наставнической деятельности оно не рассматривалось.

Теоретическим основанием данного условия стали принцип андрагогичности, концепции военной акмеологии, теория военной педагогики, компетентностный подход [1; 2; 4]. Принцип андрагогичности ориентирует на установление закономерностей и выявление особенностей образовательной деятельности взрослых, а также определение цели наставнической деятельности. Теоретическое значение принципа андрагогичности в том, что он ориентирует на непрерывное образование, позволяет установить взаимосвязи между закономерностями педагогического процесса, особенностями образовательной деятельности взрослых и наставнической деятельностью. Например, эффективность наставнической деятельности повышается при условии системной целостности формального, неформального, информального образования.

Концепции военной акмеологии направлены на изучение механизмов, условий и факторов профессионализации воинского труда, разработку научно-методических рекомендаций по составлению акмеограммы субъектов военно-профессиональной деятельности. Теоретическое значение военной акмеологии в том, что позволяет установить взаимосвязи между военно-профессиональной подготовкой, профессионализацией военного труда, самореализацией военнослужащих, обязанностями командиров по постоянному совершенствованию личной профессиональной подготовки и руководством подчиненными по постоянному совершенствованию профессиональных знаний, методического мастерства и педагогической культуры. К примеру, результативность профессионализации военного труда возрастает при условии постоянного совершенствования профессиональной подготовки командиром лично и подчиненных.

Теория военной педагогики изучает закономерности военно-педагогического процесса, обучения и воспитания военнослужащих и воинских коллективов. Значение военной педагогики состоит в научно-методическом обеспечении качества военного образования, установлении взаимосвязей между военной дидактикой, теорией воспитания военнослужащих, акмеологическим сопровождением военно-педагогического процесса, наставнической деятельностью офицеров и ветеранов воинской службы. Например, результативность акмеологического сопровождения военно-педагогического процесса возрастает при условии передачи офицером-наставником знаний, умений, навыков, ценностей, моделей поведения курсантам для освоения военно-профессиональных компетенций.

Компетентностный подход ориентирует профессиональное образование на формирование у субъектов образовательных отношений совокупности компетенций для успешной адаптации к профессиональной деятельности, востребованности на рынке труда. В сфере военно-профессионального образования компетентностный подход определяет сущность и содержание военно-профессиональной компетенции военнослужащих и военно-педагогической компетенции офицеров-преподавателей. В контексте нашего исследования компетентностный подход позволяет определить сущность и содержание военно-педагогической компетенции офицера-наставника.

Обобщая изложенное, военно-педагогическую компетенцию офицеров-наставников мы понимаем как интегративное свойство личности, включающее совокупность способностей, знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимую для эффективной наставнической деятельности. В содержании военно-педагогической компетенции офицеров-наставников можно выделить андрагогический, акмеологический, профессиональный компоненты.

Андрагогический компонент включает способности к личностно-профессиональному развитию; знание научных основ андрагогики; умения по организации воспитания и обучения взрослых; навыки андрагогического взаимодействия; способы андрагогической деятельности. Акмеологический компонент объединяет способности к совместной деятельности, инновациям; знание основ наставнической деятельности, теории профессионализма, акмеологических понятий, моделей и технологий; умения по организации акмеологического сопровождения будущих офицеров в процессе профессиональной адаптации к военно-служебной деятельности, поддержке субъектов военной службы в эффективном использовании собственных ресурсов для успешного личностно-профессионального развития; навыки развития военного профессионала и совершенствования военно-профессиональной компетенции; способы совершенствования личной профессиональной подготовки. Профессиональный компонент содержания военно-педагогической компетенции офицеров-наставников соединяет способности к самообразованию, активности, актуализации личностного потенциала, устойчивости, саморегуляции; знание основ военной педагогики; военно-профессиональные знания; умения по формированию у курсантов военно-профессиональных компетенций, построению индивидуальной стратегии профессиональной воинской службы, составлению алгоритмов выполняемых действий на различных этапах военной службы; навыки субъект-субъектного взаимодействия, выявления лично-профессиональных ресурсов курсантов для успешной военно-служебной деятельности, развития профессиональной идентичности будущих офицеров; способы интериоризации традиционных духовно-нравственных ценностей и норм жизнедеятельности российских военнослужащих.

Следующее педагогическое условие составляет повышение мотивации курсантов к овладению основами наставнической деятельности. Включение в совокупность педагогических условий этого условия обусловлено, во-первых, статьей 81 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации», которая определяет порядок реализации профессиональных образовательных программ для подготовки кадров в интересах обороны и безопасности государства. Во-вторых, ценностно-смысловой функцией наставнической деятельности в военных училищах, направленной 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 осознания личной ответственности должностных лиц за воспитание подчиненных; профессионально-трудовой функцией акмеологического сопровождения, направленной на профессионализацию как процесс становления и развития профессионализма личности и профессионализма деятельности.

Теоретическим основанием стали принцип профессионализации, концепции наставнической деятельности, теория мотивации [1; 5; 6]. Принцип профессионализации предусматривает организацию непрерывного процесса развития профессионализма личности и профессионализма деятельности. В контексте нашего исследования развитие профессионализма личности предусматривает выбор военной профессии, военно-профессиональное образование и постоянное совершенствование личной профессиональной подготовки, интеграцию личностных и профессионально важных качеств в устойчивые профессионально-значимые образования, включение в воинский труд. Развитие профессионализма деятельности включает устойчивую направленность военнослужащих на профессиональную самореализацию, восхождение к военному мастерству. Теоретическое значение принципа профессионализации в том, что он ориентирует на непрерывное образование, позволяет установить взаимосвязи между закономерностями профессионализации воинского труда и наставнической деятельностью. Например, эффективность профессионализации воинского труда повышается при условии сопряжения форм, методов, средств наставнической деятельности офицеров над курсантами.

Концепции наставнической деятельности направлены на изучение ее сущности и содержания, особенностей реализации в разных сферах профессиональной деятельности. Теоретическое значение концепций наставнической деятельности состоит в том, что они позволяют установить взаимосвязи между военно-педагогическим процессом, профессионализацией военного труда и наставнической деятельностью в военных училищах, ориентированной на оптимизацию профессиональной адаптации будущих офицеров к военно-служебной деятельности и постоянное профессионально-личностное развитие офицеров-наставников. К примеру, результативность военно-педагогического процесса возрастает при условии построения офицерами-наставниками индивидуальных стратегий профессиональной воинской службы курсантов.

Теория мотивации изучает ее сущность и содержание, онтогенетические аспекты, структуру мотива. Мотивация – это динамический процесс формирования мотива (как основания поступка), обусловленный и окружающей средой. Мотивация и мотивы внутренне обусловлены и зависят от внешних факторов, поскольку, живя в обществе, человек не может не зависеть в своих решениях и поступках от влияния окружения. Значение теории мотивации в том, что она позволяет выяснить процесс формирования намерений курсантов стать офицерами-наставниками.

Обобщая изложенное, можно сказать, что мотивация курсантов к овладению основами наставнической деятельности – это процесс формирования намерения стать офицером-наставником на основе интеграции личностных диспозиций и внешних мотиваторов. В содержании мотивации курсантов к овладению основами наставнической деятельности можно выделить два компонента: личностные диспозиции как фиксированные в социальном опыте предрасположенности воспринимать, оценивать условия деятельности для составления программы действий; внешние мотиваторы как воздействия на процесс мотивации субъекта для информирования, инструктирования, стимулирования и запрета. Личностные диспозиции и внешние мотиваторы включают знаниевую (осознание значимости наставнической деятельности, военно-профессиональной компетенции, знание и понимание сущности и содержания наставнической деятельности, профессионализации военного труда), диспозиционную (ценностные ориентации, установки, направленность, жизненная позиция, интерес, служебный долг, приказ, служебные обязанности, воинское приветствие), деятельностную (владение методами диалога, совместной деятельности, навыками субъект-субъектного взаимодействия, владение методами составления алгоритмов выполняемых действий на различных этапах военной службы, навыками выполнения боевой задачи и обязанностей по несению воинской службы) составляющие.

Следующее педагогическое условие составляет включение в содержание образования учебного материала по акмеологическому сопровождению наставнической деятельности. Данное педагогическое условие обусловлено, во-первых, стратегической целью государственной политики повысить качество военного образования и совершенствовать профессионализацию военных специалистов. Во-вторых, совокупностью общих функций наставнической деятельности (организационно-управленческой, социально-педагогической, учебно-методической, информационно-консультационной), которые способствует подготовке наставников к взаимовыгодному сотрудничеству с наставляемыми, организации и регулированию профессиональной составляющей социализации человека; а также субъектно-деятельностной функцией акмеологического сопровождения, ориентированной на актуализацию собственных ресурсов человека для успешного личностно-профессионального развития, раскрытия внутреннего потенциала.

Теоретическим основанием стали принципы диалогичности и имиджирования; теория дидактики; концепции военной дидактики [1; 4]. Принцип диалогичности обуславливает развитие субъект-субъектного взаимодействия для расширения субъективного представления о личных возможностях и должностных обязанностях, поиска общезначимых ценностно-смысловых образований. Принцип имиджирования обеспечивает создание адекватного имиджа военнослужащих в массовом сознании, положительной репутации и признанного авторитета среди военных профессионалов.

Теория дидактики изучает принципы, ценности, закономерности функционирования и развития процесса образования и обучения. Содержание образования – целостная система знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и ценностного отношения к миру, обеспечивающая прогрессивные изменения свойств и качеств личности субъектов образовательных отношений. Для нашего исследования теория дидактики стала основанием для определения сущности и структуры учебного материала. Выяснено, что сущность учебного материала выражает средства педагогического управления процессом профессионального образования для успешного личностно-профессионального развития субъектов образовательных отношений. В содержании учебного материала можно выделить следующие компоненты: информационный (учебные и научные знания), деятельностный (умения и навыки), ценностно-смысловой (формирование личностных смыслов и ценностей), профессионально-компетентный (формирование опыта профессиональной деятельности и профессиональных компетенций), научно-исследовательский (проектно-творческая деятельность).

Концепции военной дидактики разрабатывают педагогические основы обучения военнослужащих. В контексте нашего исследования ценность составляют особенности отбора (обеспечение служебно-боевой и общественно-государственной подготовки, развития личностно-профессиональных качеств военнослужащих) и структурирования (блочно-модульное и сетевое структурирование) содержания военного образования.

Обобщая изложенное, можно сказать, что учебный материал по акмеологическому сопровождению наставнической деятельности – системная целостность знаний, умений, навыков, опыта военно-педагогической деятельности и ценностно-смыслового отношения к миру, обеспечивающая развитие готовности курсантов к наставнической деятельности. В структуре учебного материала можно выделить следующие компоненты: информационный (учебные и научные знания), деятельностный (умения и навыки), профессионально-компетентный (формирование опыта военно-профессиональной деятельности и воинского мастерства), ценностно-смысловой (формирование личностных смыслов и ценностей, военно-профессиональных позиций), научно-исследовательский (проектно-творческая деятельность).

Выводы. Совокупность выявленных педагогических условий обеспечивает личностно-профессиональное развитие офицеров-наставников, устойчивую направленность курсантов на подготовку к наставнической деятельности, целенаправленное изучение учебного материала по акмеологическому сопровождению наставнической деятельности.

Литература:

1. Акмеология / под общей редакцией доктора психологических наук, профессора, академика РАО А.А. Деркача. – Москва: Издательство РАГС, 2004. – 299 с.
2. Василькова, Т.А. Основы андрагогики / Т.А. Василькова. – Москва: КНОРУС, 2016. – 256 с.
3. Дементьев, Ю.Ю. Сущность и структура военно-педагогической компетентности офицера, условия ее формирования у курсантов военных вузов РВСН / Ю.Ю. Дементьев // Гуманитарный вестник Военной академии Ракетных войск стратегического назначения. – 2017. – № 3(7). – С. 25-31
4. Ефремов, О.Ю. Военная педагогика / О.Ю. Ефремов. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 640 с.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 512 с.
6. 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
7. Розин, А.А. О формировании военно-педагогической компетенции преподавателя / А.А. Розин, Д.К. Гришкин // Colloquium-Journal. – 2019. – № 27-4(51). – С. 39-40

Педагогика

УДК 378

аспирант Мендова Наталия Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИКТ

Аннотация. В статье показана значимость адаптационного периода обучения в вузе для профессионального и личностного становления студентов. Обосновывается необходимость организации системы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза. Утверждается, что эффективным средством педагогического сопровождения с учетом особенностей современной студенческой молодежи могут выступить информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Показан опыт организации и осуществления педагогического сопровождения адаптации первокурсников в ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет». Выделены этапы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов: предварительно-диагностический, этап реализации программы и рефлексивно-аналитический. Охарактеризовано содержание деятельности и ее средства на каждом из этапов в соответствии с решаемыми задачами. Деятельность на первом этапе заключается в первую очередь в подготовке организационных условий и мотивировании субъектов педагогического сопровождения к дальнейшему участию в реализации программы. Содержание деятельности на втором этапе направлено на непосредственную работу по сопровождению социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации первокурсников с помощью средств ИКТ. Деятельность на третьем этапе нацелена на анализ динамики полученных результатов, формулирование выводов и коррекцию программы в соответствии с ними. Сделан вывод о том, что представленный опыт поэтапного педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ может выступать эффективным инструментом повышения уровня адаптированности первокурсников, соответствующим особенностям и запросам современного студенчества.

Ключевые слова: будущие педагоги, студенты-первокурсники, высшая школа, образовательная среда, профессиональная подготовка, адаптация, адаптированность, педагогическое сопровождение, информационно-коммуникационные технологии.

Annotation. The article shows the importance of the adaptation period of studying at a university for the professional and personal development of students. The need to organize a system of pedagogical support for the adaptation of future teachers to the educational environment of the university is substantiated. It is argued that information and communication technologies can be an effective means of pedagogical support, taking into account the characteristics of modern students. The experience of organizing and implementing pedagogical support for the adaptation of first-year students at the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Penza State University" is shown. The stages of pedagogical support for the adaptation of future teachers are identified: pre-diagnostic, program implementation stage and reflective-analytical. The content of the activity and its means at each stage are characterized in accordance with the tasks being solved. Activities at the first stage consist primarily of preparing organizational conditions and motivating subjects of pedagogical support for further participation in the implementation of the program. The content of the activity at the second stage is aimed at direct work to support the socio-psychological and educational and professional adaptation of first-year students using tools of information and communication technologies. Activities at the third stage are aimed at analyzing the dynamics of the results obtained, formulating conclusions and adjusting the program in accordance with them. It is concluded that the presented experience of step-by-step pedagogical support for the adaptation of future teachers to the educational environment of a university using ICT can be an effective tool for increasing the level of adaptation of first-year students, corresponding to the characteristics and demands of modern students.

Key words: future teachers, first-year students, higher school, educational environment, professional training, adaptation, adaptability, pedagogical support, information and communication technologies.

Введение. После поступления в вуз первокурсник сталкивается с множеством трудностей адаптационного периода. Эффективность адаптации студента – будущего педагога является существенным фактором дальнейшей успешности его обучения в вузе, овладения педагогической профессией, профессиональной мотивации, формирования профессиональных намерений, самореализации.

В связи со сложностью и в то же время важностью начального периода обучения необходима организация системы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза.

Несмотря на значительное число исследований, посвященных педагогическому сопровождению адаптации, актуальным является вопрос поиска современных средств, способных соответствовать запросу людей юношеского возраста с учетом социокультурных условий обучения в вузе.

В связи с тем, что современные студенты являются активными пользователями информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), предлагается использовать ИКТ как средство педагогического сопровождения адаптации студентов – будущих педагогов к образовательной среде вуза.

Изложение основного материала статьи. В связи с тем, что адаптационная проблематика до сих пор не теряет своей значимости в отечественной педагогической науке, она нашла свое отражение в трудах многих исследователей. Так, вопросы адаптации студентов к условиям высшей школы исследовались такими учеными, как О.А. Воскресенский, Е.В. Осипчукова, Е.В. Попова, Н.В. Попова, С.В. Сергеева и др. [1; 6; 8].

Проблемы адаптации будущих педагогов изучались в трудах Н.А. Глузман, Я.И. Ряполовой и др. [3; 7].

Применение ИКТ в профессиональной подготовке будущих педагогов изучали С.В. Гейбука, Т.В. Кириллова, Ю.Н. Ковшова, И.А. Крутова, К.С. Крючкова и др. [2; 4; 5].

В связи с необходимостью педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза была разработана соответствующая программа. Данная программа сопровождения была реализована на базе ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет». Она предполагала работу со студентами первого курса, обучающимися по педагогическим направлениям подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Цель программы состояла в повышении адаптированности будущих педагогов на первом курсе обучения в вузе, что служит одной из предпосылок их академической успешности, личностного развития, а также их профессионального самоосознания и профессиональной идентификации.

Реализация программы педагогического сопровождения будущих педагогов происходила поэтапно. Рассмотрим содержание деятельности по сопровождению адаптации будущих учителей на каждом этапе подробнее.

Первый этап программы – предварительно-диагностический. Он длился в течение сентября и октября первого года обучения студентов. Его основная задача – подготовка организационных условий для дальнейшей реализации программы и мотивирование субъектов педагогического сопровождения. Суть этого этапа в том, что, во-первых, были созданы координационные условия взаимодействия субъектов для дальнейшей реализации программы: установлено взаимодействие между субъектами педагогического сопровождения адаптации первокурсников (администрацией факультетов, ведущими дисциплины на первом году обучения преподавателями, кураторами и тьюторами учебных групп педагогических специальностей, университетской службой психологической поддержки). В ходе проведения предварительных бесед с ними были выявлены трудности и возможные ресурсы в их деятельности, которые в дальнейшем учитывались во время реализации программы сопровождения. Также данные субъекты сопровождения мотивировались к использованию средств ИКТ при работе с первокурсниками, были ознакомлены с основными направлениями реализации программы сопровождения и с предлагаемыми в ней средствами, были определены наиболее удобные из них.

Во-вторых, на этом этапе были созданы организационно-методические условия для реализации программы сопровождения адаптации первокурсников: актуализировано или разработано содержание средств ИКТ, применяемых в ходе работы (были оцифрованы диагностические материалы – анкеты и тесты, проведен анализ структуры и содержания сайта вуза, мониторинг и актуализация разделов ЭИОС вуза, способствующих учебно-профессиональной адаптации студентов, а также мониторинг и актуализация информации, касающейся работы подразделений университета в социальных сетях, разработан сайт «Помощь в адаптации», и т.д.).

В-третьих, на первом этапе были созданы коммуникативные условия взаимодействия с первокурсниками – субъектами адаптации. С ними был установлен первичный офлайн-контакт на кураторских часах, тренинговых занятиях, во время проведения консультаций, после чего проводилось установление и поддержание онлайн-контакта посредством современных средств ИКТ.

В-четвертых, во время предварительно-диагностического этапа была проведена первичная диагностика адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза посредством анкетирования и онлайн-тестирования (диагностические материалы размещались на платформах Google Формы, <https://onlinetestpad.com> и <https://psyttests.org>). Основные преимущества применения такого рода сервисов состоят в автоматизированной обработке результатов и мгновенном получении их студентами (что позволяет сразу же обсудить результаты и получить консультацию по выбору оптимальной стратегии адаптации), а также в достаточно высокой мотивации студентов к диагностике за счет ее современной цифровой формы.

Обобщенные итоги первичной диагностики позволили судить об уровне адаптированности будущих педагогов в целом и по отдельным показателям. Это, в свою очередь, позволило выполнять и корректировать дальнейшую деятельность по реализации программы адаптации с учетом индивидуально-психологических особенностей и адаптационных трудностей конкретных обучающихся.

Второй (основной) этап – реализация программы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза – занимал период с октября по май первого года обучения студентов. Его суть состояла в непосредственной работе по сопровождению их социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации с помощью средств ИКТ.

Так, одним из инструментов сопровождения адаптации служила социальная сеть «ВКонтакте» (она была выбрана основной социальной сетью по причине своей наибольшей популярности у современных студентов). С помощью использования ее возможностей первокурсники получали информацию о событиях своего вуза и факультета, сами создавали и наполняли контентом сообщества, посвященные жизни своей группы (вели «летопись событий», размещали новости, фото, видео и учебные материалы, участвовали в их обсуждениях и т.д.). Кроме того, студенты ежедневно взаимодействовали со своими сокурсниками в виртуальном пространстве (в личной переписке и групповых беседах), что служило как организационным задачам, связанным с учебно-воспитательным процессом вуза, так и средством стимулирования процессов групповой динамики. Возможность подписаться на страницы сокурсников в социальной сети ускоряла знакомство, усиливала глубину познания личности другого, позволяло быстрее и эффективнее создавать сеть личных контактов студентов и укреплять дружеские связи между ними, служило целям групповой идентификации, в том числе профессиональной.

Возможности социальных сетей раскрывались также в том, что студенты имели возможность знакомиться с личными страницами тьюторов, кураторов, преподавателей, сотрудников факультетов (в случае доступа к страницам). Это также позволяло углублять социальные связи с ними, повышать интерес к учебным предметам и мотивацию к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Важным фактором успешной социально-психологической адаптации являлось онлайн-взаимодействие с кураторами учебных групп в общегрупповых чатах мессенджеров (чаще выбирался WhatsApp). Благодаря общим чатам с куратором у членов курируемой группы возникало ощущение ежедневного присутствия куратора в жизни группы (чего не хватает вчерашним выпускникам по сравнению со школой). Также в чатах кураторы имели возможность оперативного взаимодействия и оказания организационной и психолого-педагогической поддержки первокурсникам, что снижает растерянность, тревожность и эмоциональную напряженность студентов, особенно на начальном этапе их погружения в образовательную среду вуза.

На протяжении учебно-профессиональной адаптации важным средством ее сопровождения выступала электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) вуза. В начале первого курса с будущими педагогами проводились обучающие занятия по работе с ЭИОС, на которых студенты ознакомились с ее возможностями, сориентировались в ее структуре и содержании, изучили учебный портал ПГУ. В дальнейшем на основе полученных умений студенты знакомились с необходимыми учебными документами, видели точную информацию об учебных дисциплинах в текущем и будущих семестрах, контролировали свою успеваемость, что помогало будущим педагогам оптимизировать свою учебную деятельность и облегчало процесс учебно-профессиональной адаптации.

Программа педагогического сопровождения адаптации первокурсников также предполагала их обучение и мотивирование на работу с электронными библиотеками. В начале учебного года со студентами проводилось обучение работе с электронными библиотеками, доступ к которым осуществляется вузом. В данных библиотеках содержится рекомендуемая преподавателями современная учебная и научная литература, поиску и работе с которой обучали студентов. Сопоставление материала электронных библиотек с материалом, найденным в сети Интернет, способствовало формированию у студентов навыков работы с источниками информации, умения ее отбирать и анализировать. Данные умения явились необходимой предпосылкой для эффективной учебно-профессиональной адаптации будущих учителей.

Следует подчеркнуть особую роль в программе педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов, принадлежащую специально созданному с этой целью сайту «Помощь в адаптации» (<http://assistance-in-adapting.tilda.ws>). Его разделы направлены на повышение социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации будущих педагогов. Веб-сайт использовался кураторами как инструмент работы с первокурсниками, а также для самостоятельной работы студентами. В его структуру включались следующие основные разделы: «Главная страница», «Что такое адаптация», «Социальные отношения», «Работа на лекциях», «Работа на семинарах», «Подготовка к сессии», «Во время сессии», «Тайм-менеджмент», «Эмоциональное состояние», «Профессиональное саморазвитие» и «Диагностика». Работа студентов по данным разделам была организована поэтапно, чтобы они успевали внедрить в организацию своей учебно-профессиональной деятельности новые привычки и отслеживать их эффект. Разработанные разделы веб-сайта направлены на то, чтобы улучшить самопонимание студентов и их готовность к преодолению трудностей в процессе адаптации к образовательной среде вуза, трудностей межличностных отношений в образовательном процессе вуза, организации своей учебно-профессиональной деятельности, возможностей эмоциональной саморегуляции и профессионального становления и развития.

Необходимо отметить и такие инструменты педагогического сопровождения адаптации, как приложения для компьютера и смартфона, направленные на структурирование студентами своего учебного времени (например, счетчики экранного времени; таймеры «Pomodoro», «MinimaList»; приложения для совместной работы над учебными заданиями «Google Документы», «Trello»; блокировщики окон и т.д.). В течение учебного года первокурсники постепенно были с ними ознакомлены и выбирали наиболее удобные и визуально приятные для себя приложения, которые помогали им в самоорганизации.

Еще одна группа приложений, которые осваивали первокурсники – приложения, направленные на нормализацию эмоционального состояния пользователя (например, «Meditopia», «Breathe: снятие стресса» и др.). Полученные умения студенты применяли в дальнейшем в стрессовых ситуациях, как связанных, так и не связанных с учебной деятельностью.

В рамках реализации программы сопровождения адаптации первокурсники познакомились и в случае необходимости применяли возможности такого средства ИКТ, как платформы видеоконференций, в частности, «Zoom», «Звонки ВКонтакте» и «Толк». Так, благодаря использованию сервиса видеоконференций «Толк», применяемого в ПГУ и других вузах, первокурсники легко подключались к научно-практическим конференциям, включаясь в научно-исследовательскую работу студентов.

Одновременно в целях педагогического сопровождения учебно-профессиональной адаптации будущих педагогов применялись такие средства ИКТ, как YouTube-каналы, блоги, подкасты, веб-сайты, форумы для учителей, профессиональные сообщества в социальных сетях и т.д. С ними студенты знакомились с помощью своих кураторов и тьюторов, а также делились своими личными находками с сокурсниками. Авторами данных ресурсов выступали практикующие учителя (как опытные, так и начинающие) и ученые-исследователи педагогической проблематики. Посредством знакомства с такого рода ресурсами будущие педагоги имели возможность быть в понятийном поле педагогической науки, перенимать опыт старших коллег, получать представления о специфике педагогической деятельности, о современных формах, методах и приемах работы педагогов. Это способствовало овладению компетенциями и развитию рефлексии в области профессиональных намерений и интересов у будущих педагогов, а также становлению их профессиональной идентичности.

Третий этап реализации программы сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ – рефлексивно-аналитический – был развернут в конце первого года обучения. В первую очередь задача данного этапа состояла в анализе динамики полученных результатов и формулировании выводов. На этом этапе проводилась повторная диагностика адаптированности будущих учителей к образовательной среде вуза. Она осуществлялась до наступления сессии, чтобы результаты были сопоставимы с диагностикой на первом этапе и не искажены стрессовой ситуацией. Вновь были использованы электронные анкеты и тесты, и студенты получили возможность сравнить собственные результаты на начало и конец учебного года. По итогу диагностики были сделаны выводы об эффективности протекания процесса адаптации у студентов. С первокурсниками, показавшими очень низкие результаты адаптированности, в дальнейшем проводилась адресная работа психологами и кураторами по коррекции процесса их адаптации в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями.

Выводы. Таким образом, программа педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза в качестве своего эффективного инструмента предполагает использование средств ИКТ. Содержание деятельности по сопровождению адаптации включает три основных этапа, разворачивающихся в течение первого года обучения студентов педагогических профилей подготовки. Охарактеризованные этапы направлены на выполнение специфических задач и предполагают использование разнообразных средств ИКТ. Как показывает практика, реализация программы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ может выступать эффективным инструментом повышения уровня адаптированности первокурсников, соответствующим особенностям и запросам современного юношества.

Литература:

1. Воскресасенко, О.А. Педагогическое сопровождение развития социальной адаптивности студентов в высшей школе: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Воскресасенко Ольга Александровна. – Москва, 2018. – 446 с.
2. Гейбука, С.В. Некоторые пути решения проблем, возникающих в процессе использования информационно-коммуникационных технологий в обучении физико-математическим дисциплинам в педагогическом вузе / С.В. Гейбука, Ю.Н. Ковшова // Kant. – 2020. – № 3(36). – С. 246-251

3. 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 международ. науч.-практ. конф., Брянск, 19-20 апреля 2018 года. – Брянск, 2018. – С. 25-31
4. Крутова, И.А. Инновационные технологии в подготовке будущих учителей физики / И.А. Крутова, Т.В. Кириллова // Актуальные проблемы физики и технологии в образовании, науке и производстве : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Рязань, 28-29 марта 2019 года. – Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2019. – С. 182-185
5. Крючкова, К.С. Модульная подготовка будущих учителей с использованием информационных технологий в условиях виртуальной академической мобильности / К.С. Крючкова // Успехи гуманитарных наук. – 2018. – № 4. – С. 9-14
6. Осипчукова, Е.В. Адаптация студентов в учреждениях высшего образования: факторный анализ / Е.В. Осипчукова, Н.В. Попова, Е.В. Попова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – Т. 8, № 4(34). – С. 66-74
7. Ряполова, Я.И. Профессиональное ориентирование бакалавров первого курса - будущих педагогов как условие их успешной профессиональной адаптации / Я.И. Ряполова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2022. – № 2(95). – С. 280-282
8. 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

Педагогика

УДК 378.2

магистр, аспирант 3 курса направления подготовки «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» Морарь Дарья Игоревна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ ЗА СФОРМИРОВАННОСТЬЮ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ЯЗЫКА В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность изучения эстетической функции языка в современной школе. Подчеркивается высокий лингводидактический потенциал поэтических текстов, в которых данная функция реализуется особенно наглядно. Доказывается, что изучение лингвостилистических особенностей поэтических текстов на учебных занятиях включает в себя не только анализ речевой структуры произведений. Необходимо раскрывать и специфику мировосприятия автора, повлиявшего на особенности формирования его языковой личности. В статье даются методические рекомендации по изучению эстетической функции языка в школе. Выделяются основные этапы ее изучения на уроках русского языка. Более подробно описывается контрольный этап, на котором выявляется уровень усвоения обучающимися новых теоретико-практических знаний, определяется степень сформированности у них умений прочитывать эмоциональный настрой произведения. Специфика осуществления этапа контроля раскрывается на примере анализа средств выразительности в поэтических текстах Серебряного века. Авторы предлагают систему опознавательных, классификационных и аналитических заданий, проверяющих сформированность умений видеть языковые средства выразительности в тексте, определять их роль, интерпретировать языковой и эстетический коды произведения. Отмечается, что наиболее интересными для школьников являются творческие задания, которые развивают умение использовать выразительные средства языка в собственной речи, тем самым обогащая ее.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, эстетическая функция языка, средства выразительности, поэтический текст, тропы, фигуры речи, контрольный этап.

Annotation. The article substantiates the relevance of studying the aesthetic function of language in a modern school. The high linguistic and didactic potential of poetic texts is emphasized, in which this function is realized especially vividly. It is proved that the study of linguistic and stylistic features of poetic texts in the classroom includes not only the analysis of the speech structure of works. It is necessary to reveal the specifics of the author's worldview, which influenced the peculiarities of the formation of his linguistic personality. The article provides methodological recommendations for the study of the aesthetic function of language in school. The main stages of its study in Russian language lessons are highlighted. The control stage is described in more detail, at which the level of assimilation of new theoretical and practical knowledge by students is revealed, the degree of formation of their skills to read the emotional mood of the work is determined. The specifics of the implementation of the control stage are revealed by the example of the analysis of means of expression in poetic texts of the Silver Age. The authors propose a system of identification, classification and analytical tasks that check the formation of the ability to see the linguistic means of expression in the text, determine their role, interpret the linguistic and aesthetic codes of the work. It is noted that the most interesting for schoolchildren are creative tasks that develop the ability to use expressive means of language in their own speech, thereby enriching it.

Key words: methodology of teaching the Russian language, aesthetic function of language, means of expression, poetic text, tropes, figures of speech, control stage.

Введение. В рамках современной методики обучения русскому языку актуальным является рассмотрение вопроса об особенностях изучения эстетической функции языка. Обосновывая важность данного вопроса, российские ученые отмечают, что «изучение эстетической функции языка является одним из путей развития у школьников эстетического языкового идеала и эстетического языкового чувства, включающего восприятие чувства выразительности, понимание специфики языковой нормы и уместности употребления тех или иных языковых средств в разных стилях речи» [2, С. 12]. Исследователи подчеркивают также высокий лингводидактический потенциал поэтических текстов, так как именно в них эстетическая функция языка проявляется наиболее очевидно [4; 7; 8].

Стоит отметить, что изучение лингвостилистических особенностей поэтических текстов включает в себя многоуровневый анализ не только речевой структуры произведений, но также миропонимания и мировосприятия автора, повлиявших на особенности формирования его языковой личности. Подобный подход в описании языка художественной литературы дает возможность определить специфику произведений поэта как целостную индивидуально-авторскую систему, выявить черты её развития, отметить структурно-семантические доминанты, а также определить характер и особенности взаимодействия различных лингвостилистических особенностей текстов поэта в процессе формирования его индивидуального стиля.

Как известно, обучение эстетической функции языка на уроках словесности реализуется в несколько этапов. На первом этапе обучающимся дается теоретическая информация об эстетической функции языка и особенностях ее реализации в художественных текстах. На втором этапе школьники учатся находить в тексте языковые средства выразительности разных уровней и анализировать их роль. В рамках последнего (контрольного) этапа выявляется уровень усвоения обучающимися новых теоретико-практических знаний, определяется степень сформированности у них умений прочитывать эмоциональный настрой произведения, интерпретировать языковой и эстетический коды поэтического текста. Именно специфика проведения этапа контроля будет описана в данной статье более подробно.

Изложение основного материала статьи. Цель данной статьи – охарактеризовать особенности проведения текущего контроля на примере анализа лирических произведений А.А. Ахматовой и М.И. Цветаевой. Но вначале определим, какие теоретические знания даются школьникам на первых занятиях. Для того, чтобы познакомить старшеклассников со спецификой реализации эстетической функции в лирических произведениях А.А. Ахматовой и М.И. Цветаевой, мы, как правило, используем лекционную форму преподнесения материала. В качестве примера рассмотрим, какие сведения о творчестве А.А. Ахматовой предлагаются обучающимся (разумеется, в несколько адаптированном виде).

По мнению исследователей, поэтические тексты А.А. Ахматовой имеют такие специфические черты, как: способность к переносно-метафорическим трансформациям пространства и времени; образность как особая форма эстетического отражения реальной действительности; отрицание невозможности использования фактов нарушения кодифицированных норм литературного языка на лексическом уровне, в том числе диалектизм, жаргонизм и др.; способность мотивировать неоднозначную идейно-художественную интерпретацию одного и того же произведения [5, С. 4].

Ученые отмечают также, что специфической чертой поэзии автора можно считать наличие «пласта» народной лексики, в который входят элементы просторечия, слова, характерные для таких жанров, как плач, песни, заклинания, частушки, суффиксальные формы субъективной оценки имен и т.д.

Частотными в текстах А.А. Ахматовой являются свойственные художественному стилю речи поэтизмы, окказионализмы, старославянизмы, архаично-высокие фонетические варианты общеупотребительных слов, тавтологические обороты, которые не только придают стихотворению особую смысловую нагрузку, но и создают особый поэтический язык [Там же].

С точки зрения грамматики стиль произведений Ахматовой может быть охарактеризован наличием таких показателей, как короткость и дробность фраз, а также наличие факта ослабления глагола, который делает синтаксис лирических текстов автора лаконичным и «сжатым».

С целью создания выразительности и красоты стиха автор применяет различные виды художественно-изобразительных средств, подбирая языковые средства разных уровней в соответствии с семантическим содержанием произведения и художественным замыслом. Так, ведущими средствами выразительности синтаксического уровня являются такие фигуры, как повторы, параллелизмы, риторические вопросы, междометные восклицания, экспрессивные частицы, повторяющиеся союзы, метафоры и др. [5, С. 6]. Среди средств создания выразительности на лексическом уровне достаточно активно используются такие тропы, как метафоры, эпитеты, сравнения, олицетворения. Рассмотрим более подробно использование тропов.

В стихотворениях Ахматовой метафора является средством выразительности, которое наиболее точно передает особенности авторского мироощущения и индивидуальной поэтики, придает речи особую выразительность, углубляющую читательское восприятие и усиливающую суггестивную функцию лирического произведения [1].

В поэзии Ахматовой встречается целый ряд ярких, запоминающихся и зачастую неожиданных для читателя метафор. Так, в книге «Тростник» метафоры присутствуют в каждом стихотворении, выполняя различную стилистическую нагрузку и способствуя реализации разнообразных значений. Наиболее сложными являются метафоры, связанные с изображением следующих понятий:

1. Творчество: «душевный жар, «молений звуки и первой песни благодать»; «бурный рассвет»; «соленый привкус»; «слезный дар» и др.
2. Время: «из той далекой и чужой весны»; «прототанное наследство»; «узорная тишина в прохладной детской молодого века» и др.
3. Память: «мгла магических зеркал»; «хоровод надмогильных кипарисов»; «глубина зеркал»; «призрак первых дней» и др.
4. Смерть: «так отлетают темные души»; «берег счастливый»; «черный шепоток беды»; «тончайшая дремота» и др.
5. Окружающая действительность: «город весь в ядовитом растворе»; «снежный прах так тепло серебрится»; «в грозных айсбергах Марсово поле»; «Лебязья лежит в хрусталях»; «белый траур черемух» и др.
6. Внешность живого существа или человека: «два живые изумруда»; «седой над висками венец» и др.
7. Отношения лирического героя с внешним миром и другими людьми. Для этого используются метафоры, обозначающие понятия дружбы – «души высокая свобода», расставания – «холодок настоящей свободы», одиночества – «ангел полуночи до зари беседует со мной».

Почти все используемые в поэтических текстах Ахматовой метафоры отражают индивидуальное видение поэта, следовательно, являются плодом мыслетворчества, связанным с определенным понятием или состоянием. Отметим, что семантизация расшифровка метафорических образов, используемых в стихотворениях Ахматовой, зачастую может быть произведена только при полном прочтении стихотворения, а иногда и цикла стихов, книги, возможно даже полного собрания произведений автора.

Одной из значимых лингвостилистических черт поэтических текстов Ахматовой является наличие в них тропов, основанных на метафорическом наделении неодушевленных предметов свойствами живых существ. Подобные средства создания выразительности на лексическом уровне не только создают запоминающиеся художественные образы, но также способствуют расширению структуры многозначных слов, влияющей на динамичность художественного произведения [3, С. 73]. Олицетворения в произведениях Ахматовой используются при создании образов:

- 1) явлений природы, которые способны чувствовать, мыслить, действовать: «изнывает лед», «заблудился взъерошенный сад», «дождь косил свои глаза гневно», «только в лицо не дохнула прохлада» и др.;
- 2) предметов окружающей среды: «подняв волну, проходит пароход», «из тюремного вынырнув бреда, фонари погребально горят», «за порогом дикий вопль судьбы»; «пространства чуткий сон»; «не часто я у памяти в гостях».

Важным выразительным средством в поэтике Ахматовой являются сравнения, с помощью которых передаются следующие концепты:

1. Абстрактные понятия: «Мне счастье веяло в лицо, / Как будто друг от века милый / Выходил со мною на крыльцо». В данном случае субъектом сравнения становится понятие, требующее детального описания.
2. Внутренний мир человека: «Прирученной и бескрылой / Я в доме твоём живу; «И трепещет, как дивная птица, / Голос твой у меня над плечом».

3. Природа: «как под стеклом деревья, стены, снег; и облака сквозили / Кровавой цусимской пеной»; «и тополя, как сдвинутые чаши».

Все перечисленные сравнения обладают выразительностью и экспрессивностью, следовательно, способны путем создания конкретных образов воздействовать на читательское восприятие.

Еще одним тропом, используемым поэтом для создания художественной образности является эпитет, выполняющий функцию конкретизации индивидуальных свойств, качеств и черт описываемого человека, предмета или явления. В стихотворениях Ахматовой встречаются три типа эпитетов:

1) общезыковые эпитеты, например, «заветный платок», «пламенное чадо», «зеленая волна», «теплые ночи», «свет поднебесный» и др.;

2) индивидуально-авторские эпитеты, например: «душистый платок», «ангельский сад», «перстень таинственный», «широкий вечер» и др.;

3) народно-поэтические эпитеты: «гнедой конь», «наговорная вода», «окаянная душа», «черное небо» и др.

Используя в поэтических текстах эпитет как средство художественной выразительности, автор акцентирует читательское внимание на определенном присущем или не присущем описываемому объекту признаке, создает яркий запоминающийся образ [6, С. 49]. Среди образных определений, используемых Ахматовой, можно выделить эпитеты, используемые для изображения:

1) окружающего мира: «серебряная ива», «водопад белогривый», «алмазная зима», «душистый туман»;

2) портретных описаний: «раскаленные веки», «скрипач безносый»;

3) душевного состояния человека: «неукротимая совесть», «злая жизнь»;

4) свойств предметов: «одноногая шарманка», «смертельный бубенец».

В конце лекции делается вывод о лингвостилистической специфике творчества А.А. Ахматовой. Наиболее яркие черты ее лирики связаны с преобладанием черт классического русского стиха над чертами поэзии модернизма. На лексическом уровне для индивидуального стиля автора характерно использование разнородной, в том числе нелитературной лексики, а также мастерское владение всеми тропами и средствами выразительности. На синтаксическом уровне отмечаются короткость и дробность фраз, преобладание именных конструкций и ослабление роли глагола.

В рамках реализации этапа контроля за успешностью изучения эстетической функции языка в поэтических текстах нами был разработан ряд итоговых заданий, которые могут быть предложены обучающимся. Для проверки усвоения сведений о художественно-эстетических особенностях, об индивидуальной стилистике лирических произведений А.А. Ахматовой и М.И. Цветаевой, нами используются тестовые формы контроля (тесты включают закрытые и открытые вопросы на знание теории).

Для проверки сформированности умений видеть языковые средства выразительности, определять их роль в конкретном произведении, интерпретировать языковой и эстетический коды поэтического текста предлагаются опознавательные, классификационные, аналитические и творческие задания. Приведем примеры таких заданий.

Задание 1. Прочитайте строки из стихотворения А.А. Ахматовой. Определите, какие тропы использует поэтесса, выпишите их из текста.

Письменно объясните переносное значение тропов, реализуемое в стихотворении. При помощи толковых словарей определите, совпадают или различаются прямые значения слов и значения слов, которые Вы выявили исходя из контекста.

О, жизнь без завтрашнего дня!

Ловлю измену в каждом слове,

И убывающей любви

Звезда восходит для меня.

Так незаметно отлетать,

Почти не узнавать при встрече,

Но снова ночь. И снова плечи

В истоме влажной целовать.

Тебе я милой не была,

Ты мне послыл. А пытка длилась,

И как преступница томилась

Любовь, исполненная зла.

То словно брат. Молчишь, сердит.

Но если встретимся глазами –

Тебе клянусь я небесами,

В огне расплавится гранит.

Задание 2. Прочитайте стихотворения А.А. Ахматовой. Найдите в них все эпитеты. Определите их частеречную принадлежность.

1) «Я спросила у кукушки,

Сколько лет я проживу...

Сосен дрогнули верхушки.

Желтый луч упал в траву.

Но ни звука в чаще свежей...

Я иду домой,

И прохладный ветер нежит

Лоб горячий мой» (А.А. Ахматова).

2) «Один идет прямым путем,

Другой идет по кругу

И ждет возврата в отчий дом,

Ждет прежнюю подругу.

А я иду – за мной беда,

Не прямо и не косо,

А в никуда и в никогда,

Как поезда с откоса» (А.А. Ахматова)

Задание 3. Определите, в каком ряду представлены только метафоры. Обоснуйте свой ответ.

а) «Печалью напоила допьяна»; «Огонь загорается»; «В нежную служу недвижных век»;

б) «Прирученной и бескрылой / Я в доме твоём живу; «И трепещет, как дивная птица, / Голос твой у меня над плечом»; «О блаженной юности»;

в) «Холодок настоящей свободы», «Ангел полуночи до зари беседует со мной»; «Зеленая волна».

Задание 4. Определите, в каком ряду представлены только общеязыковые эпитеты:

а) «темная вуаль», «заветный платок», «пламенное чад», «перстень таинственный»;

б) «душистый платок», «ангельский сад», «широкий вечер», «нетленный день»;

в) «свинцовый полдень», «наговорная вода», «черное небо», «шумный вечер», «тяжелая волна».

Задание 5. Укажите все ряды, в которых есть эпитеты:

а) желтый луч, сонно косится, летящий поцелуй, отхлынувшее ненастье;

б) чаша свежая, чаша чая, лиричный настрой, раскаленные веки;

в) нежданное счастье, вынужденный отпуск, пышно поник.

Задание 6. Найдите ряд, в котором все эпитеты – причастия:

а) обугленный сад, стройный кипарис, водопад белогривый;

б) взьерошенный сад, грохочущий ливень, ввысь сорвавшийся лес.

в) победительная земля, огненные муки, водопад белогривый.

Задание 7. Отметьте строки, в которых использованы средства выразительности на синтаксическом уровне.

Определите и укажите их вид.

1) *Мало – тебе – дня,*

Солнечного огня!

.....

Мало – меня – звала?

Мало – со мной – спала? (М.И. Цветаева)

2) *Не возьмешь мою душу живу!*

Так на полном скаку погонь –

Пригибающийся – и жилу

Перекусывающий – конь

Аравийский. (М.И. Цветаева)

3) *Задыхаясь, я крикнула: «Шутка*

Всё, что было. Уйдешь, я умру (А.А. Ахматова)

Задание 8. Составьте собственный текст (поэтический или прозаический) с использованием эпитетов, олицетворений, метафор и сравнений, которые были найдены вами в рамках анализа поэтических текстов А.А. Ахматовой и М.И. Цветаевой.

Выводы. Таким образом, в рамках реализации текущего контроля за сформированностью знаний и умений школьников при изучении эстетической функции языка можно использовать целый ряд заданий, проверяющих уровень усвоения материала. Наиболее интересными на данном этапе являются творческие задания, так как они способствуют развитию фантазии и художественного вкуса, обогащают речь старшеклассников, резюмируют их впечатления о пройденном материале. Практика показывает, что разработанные нами задания позволяют качественно осуществить контроль за уровнем эффективности изучения на занятиях филологического цикла эстетической функции языка и особенностей ее реализации в поэтических текстах.

Литература:

1. Вознесенская, И.М. Метафора в системе словесных изобразительных средств рассказа / И.М. Вознесенская // Художественный текст: Структура. Язык. Стил. – М., 1993. – С. 142-146

2. Кулаева, Г.М. Работа над эстетической функцией слова в 5-7 классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.М. Кулаева. – М., 1999. – 254 с.

3. Некоз, О.А. Арсенал поэтических средств книги А. Ахматовой «Тростник» / О.А. Некоз // ART LOGOS. – 2020. – №2 (11). – С. 70-74

4. Ольховик, Н.Г. Филологический анализ поэтического текста на уроках русского языка в старших классах / Н.Г. Ольховик // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2006. – № 5(23). – С. 154-159

5. Тугаева, М.А. Язык поэзии А.А. Ахматовой (Средства выражения пространства и времени): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / М.А. Тугаева. – Краснодар, 2003. – 199 с.

6. Чернец, Л.В. Черная роза и драдедамовый платок (об эпитете) / Л.В. Чернец // Русская словесность. – 2000. – № 1. – С. 49.

7. Широлапова, Н.Ю. Элементы филологического анализа текста в школе (на материале стихотворения Владимира Набокова "Зима") / Н.Ю. Широлапова, Н.В. Догадова // Наука и Образование. – 2020. – Т. 3, № 2. – С. 81.

8. Широлапова, Н.Ю. Изучение языка художественной литературы в школе и в вузе / Н.Ю. Широлапова // Современные педагогические технологии в организации образовательного пространства региона: сборник материалов Областной научно-практической конференции. – Мичуринск: ООО "БИС", 2018. – С. 193-198

Педагогика

УДК 37.013.2:745

кандидат педагогических наук, доцент Морозкина Елена Анатольевна

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

преподаватель Кельдина Мария Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ НА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Аннотация. В статье речь идет о теоретических и практических аспектах применения цифровых технологий в обучении студентов на художественных факультетах. Цифровые технологии сегодня являются неотъемлемой частью жизни современного общества. Рассматривается вопрос противоречия между существующими образовательными программами и образовательными потребностями цифровизации в обучении студентов художественных факультетов. Это обусловлено потребностью развития необходимых компетенций, требуемых для дальнейшей профессиональной деятельности. Работа графического дизайнера и иллюстратора требует знаний и умений работы с современными технологиями. Потому как

глобальная цифровизация развивается весьма стремительно. Постоянно совершенствуются графические программы и инструменты работы в области цифровых технологий. В статье также рассматривается специфика программ виртуальной реальности (VR). Использование их возможностей на художественно-графическом факультете Кубанского государственного университета.

Ключевые слова: цифровые технологии, обучение, компьютерная графика, виртуальная реальность, художники, художественные специальности.

Annotation. The article deals with the theoretical and practical aspects of the use of digital technologies in teaching students in art departments. Digital technologies today are an integral part of the life of modern society. The issue of contradiction between existing educational programs and the educational needs of digitalization in the training of art students is considered. This is due to the need to develop the necessary competencies required for further professional activity. The work of a graphic designer and illustrator requires knowledge and skills in working with modern technologies. Because global digitalization is developing very rapidly. Graphics programs and tools for working in the field of digital technologies are constantly being improved. The article also discusses the specifics of virtual reality (VR) programs. Using their capabilities at the art and graphic department of Kuban State University.

Key words: digital technologies, training, computer graphics, virtual reality, artists, artistic specialties.

Введение. С появлением компьютеров человеческое общество вступило в век глобальной цифровизации. Цифровая трансформация охватывает все сферы жизни и деятельности человека: экономика, бизнес-модели, каналы коммуникаций, процессы в культуре, образовании, в том числе художественного. Искусство всегда как зеркало отражало изменения, происходящие в обществе. Каждая эпоха порождала новый вид искусства, которое несло трансформацию, расширение и углубление выразительных средств и художественных критериев. В современном мире мы наблюдаем слияние, взаимодействие и синтез искусств.

Компьютерные технологии – неотъемлемая часть постмодернистской культуры. Новаторство определяется в единстве содержания и формы. Более того, новаторство содержания не может происходить без обновления формы, которое зачастую связано с новыми технологиями. Поэтому цифровизацию следует рассматривать как творческий процесс созидания, но не как противоречие.

Современные образовательные технологии и методики должны быть нацелены на повышение уровня цифровых компетенций педагогов и студентов художественных вузов. Существующие программы обучения требуют как минимум пересмотра, возникает необходимость изменения методического подхода к преподаванию в связи с новыми вызовами и требованиями.

Это комплексная деятельность по модернизации и совершенствованию системы обучения на художественных специальностях, направленная на обеспечение высокого прогрессивного результата и всестороннее развитие студентов в меняющихся реалиях. Изучение вопросов цифровизации образовательного процесса и применения компьютерных программ в процессе изучения специальных дисциплин, в том числе и программ виртуальной реальности (VR), представляется весьма актуальным направлением научного исследования.

Изложение основного материала статьи. В XXI веке стали доступны новые технологии и методы обучения, стало возможно получать дистанционное образование и обучаться с помощью моделирования виртуальной реальности. Источники информации для студентов художественной направленности расширились от учебников и иллюстрированных книг до онлайн посещения художественных музеев по всему миру, а также множества профессиональных веб-сайтов и форумов по искусству в интернет-пространстве. Сегодня студенты быстро и доступно могут получить ответы на свои вопросы от профессиональных художников напрямую, в короткий срок используя доступ к блогам художников, художников-педагогов, искусствоведов через интернет-каналы, сайты и социальные сети, просматривать последнюю информацию об искусстве и произведениях искусства [2]. Они также могут участвовать в академических дискуссиях на арт-форумах с экспертами при решении теоретических и практических задач.

Цифровая эра требует не только новых знаний, умений и навыков от выпускников вузов, но и изменений организации самого процесса обучения, пересмотра существующих подходов, методик и поиска новых методических решений. Инновационные процессы в образовании рассматривали ряд видных деятелей и учёных, в том числе В.А. Сластёнин и С.С. Подымова, которые отмечают и указывают на то, что инновации призваны вызвать изменения во всех составных компонентах образовательного процесса, которое требует организованного взаимодействия теории и практики. Таким образом, инновационный процесс в образовании представляет собой систему, состоящую из структурных элементов, тесно связанных и активно влияющих друг на друга.

Внедрение инновационных процессов в систему образования предполагает совершенствование деятельности педагогов и имеет ряд характерных черт:

- 1) Педагог разрабатывает инновационный курс и экспериментально внедряет его в образовательный процесс;
- 2) Реализуемый педагогом инновационный курс направлен не только на улучшение процесса усвоения ЗУН, но и нацелен на освоение навыков самообразования, саморегуляции, самопознания;
- 3) Педагог не просто внедряет определённые новшества, но и постоянно находится в процессе поиска новых средств и методов, апробируя их на практике. При этом, инновационные программы направлены не только на учащихся, но и на самого педагога, его профессиональный и личностный рост.

В череде реформаций, связанных с цифровыми технологиями, преподавание дисциплин художественного цикла неминуемо следует по направлению применения цифры в процессе обучения. Использование цифровых технологий в художественном образовании обеспечивает вариативность методического сопровождения в рисунке, живописи, композиции и декоративно-прикладном искусстве. Кроме привычных нам традиционных подходов и технологий, обучение изобразительному искусству получило сегодня совершенно новую реальность – виртуальную.

Виртуальная реальность (англ. virtual reality (VR) – искусственная действительность) – созданный техническими средствами мир, передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, осязание, компьютерный синтез свойств и реакций виртуальной реальности [3, С. 18]. В самом термине «виртуальная реальность» заключается ключевой момент для понимания всей значимости происходящего: компьютерные технологии позволяют человеку формировать реальность, развивающуюся по законам, схожих с нашей реальностью, но одновременно с этим совершенно иного. Мы полагаем, что виртуализация искусства – это естественный процесс в условиях становления информационного общества и повсеместных цифровых технологий. Сегодня для работы художников в виртуальной реальности существует несколько программ: Tilt Brush, Open Brush, Blocks, Gravity Sketch, Gesture VR, Vermillion, VR-рисование в 2D, Color Spase, CoolPaint VR, Graffiti Paint VR, Kingspray Graffiti Simulator, Medium by Adobe, Painting VR, Sculpt VR, AR magic 3D: новое слово в AR/VR реальности.

В современном образовательном процессе, ориентированном на персонализацию, проектную деятельность и эффективный результат, необходимо максимально гибко применять цифровые технологии в обучении. Для этого необходимо создание следующих условий:

- 1) Развитие материально-технической базы и инфраструктуры, создание на факультетах цифровых лабораторий и учебно-методических пособий для обучения;
- 2) Внедрение коллабораций и межкафедрального взаимодействия в проектах с применением цифровых технологий, а также курсов в системе дополнительного образования, учебных программ, электронных заданий, тестирования;
- 3) Развитие технологии онлайн-обучения, программ дистанционного управления образовательным процессом;
- 4) Повышения навыков преподавателей в сфере применения цифровых технологий по отдельным дисциплинам и др.

Для оценки результативности процессов инновации в вузе учитываются организационно-методические и организационно-технические составляющие, привлекаются к разработкам эксперты, работающие в этой сфере исследований и имеющие компетенции для оценки инновационных программ.

Внедрение компьютерных технологий в обучение на художественных специальностях расширяет спектр возможностей: цифровая живопись и графика, анимированный, трехмерный дизайн и др. В рамках исследования перечислим российских художников, создающих свои произведения с помощью цифровых технологий: Жилиева Анна (Anna Tilt Brush), Семёнов Денис, Покрас Лампас, Краснов Степан, Матиец Анна, Бей Надежда, Довлатова Олеся и др.

На данный момент существует множество образовательных программ, использующих технологию виртуальной реальности, среди самых известных: «3D Organon VR Anatomy» – программа является первым в мире полнофункциональным атласом анатомии, более чем с 4000 реалистичными анатомическими моделями. Другая Программа «The VR Museum of Fine Art» позволяет виртуально прогуливаться по знаменитым музеям мира. Пользователям предоставляется возможность увидеть картины всемирно известных художников так, как если бы они физически находились там, а также посмотреть на знаменитые скульптуры в полном масштабе 1:1.

Программный продукт для художников Tilt Brush является приложением Google. Есть также бесплатный аналог Open Brush. Эти программы созданы специально для рисования в виртуальной реальности. Благодаря этому программному обеспечению, с помощью шлема виртуальной реальности и контроллеров, можно создать в собственной комнате картину или трехмерную скульптуру. Это первая платформа, позволяющая рядовому пользователю заниматься трехмерным рисованием в виртуальной реальности. Возможности у этой программы гораздо больше, чем у любой двухмерной или даже трехмерной графической программы, не взаимодействующей с виртуальной реальностью [8]. С помощью данного приложения можно не только рисовать под любым углом, рассматривая при этом созданную модель в самых разнообразных ракурсах, легко увеличивать или уменьшать изображение и даже находиться внутри рисунка, что выводит творческий процесс на новый уровень.

Программа обладает широким спектром возможностей для создания эффектных трехмерных моделей, имея в своем арсенале множество кистей, имитирующих полет кометы, пламя огня, мерцания звёзд и т.д. При погружении в виртуальную реальность мы попадаем в среду, которую можно творчески менять. В программе на выбор существует несколько окружений от классических белых и черных комнат, до космического пространства и ландшафта другой планеты, можно выбрать любой из них.

При всем многообразии своих функций Open Brush обладает практически интуитивным интерфейсом, простым для освоения. Среди привычных и знакомых нам инструментов таких как классические кисти, графические перья и карандаши, имитирующие различные живописные и графические техники, есть также и эффектные кисти с различными эффектами, (например, горящая комета, звезды, покачивающиеся облака, туман и прочее).

При удержании всей виртуальной панели инструментов в одной руке можно использовать большую часть возможностей программы и максимально быстро управлять ими. Благодаря большому выбору цветов палитры и инструментов у художника не возникает трудностей с цветопередачей, поиском колорита и созданием многочисленных спецэффектов.

Летом 2021 года на художественно-графическом факультете Кубанского государственного университета к.п.н., доцентом Е.А. Морозкиной создана «Лаборатория VR» для дополнительных занятий со студентами ХГФ рисованием в виртуальной реальности. На данной исследовательской базе проходят теоретические и практические исследования: дополнительная работа со студентами в рамках «Студенческого научного общества», экспериментальное исследование для магистерской диссертации М.С. Кельдиной, идёт работа над учебным пособием «Рисование в VR».

Технологии виртуальной реальности стремительно развиваются, усложняются. Преподаватели-исследователи и студенты применяют их для широкого спектра художественных начинаний: живописи, графики, 3D моделирования, скульптуры, анимации и др.

Применение цифровых технологий в декоративно-прикладном искусстве позволяет представить проект, будущую модель из керамики, мозаики и т.д. в виртуальном пространстве, с учетом таких важных характеристик как размер, цвет, материал и т.п., что не только упрощает работу, но и выводит обучение декоративно прикладному искусству на современный инновационный уровень.

С помощью цифровых технологий и технологии виртуальной реальности содержание программы по ДПИ может быть дополнено мультимедийными и VR технологиями, информационно представляя широкий спектр методических материалов и вовлекая студентов в процесс творческого созидания. Преподаватель может передавать знания студентам, показывая наглядный материал (аналоговые источники, виртуальные модели и т.п.), на цифровой доске или погружая студентов в виртуальную среду.

Выводы. Цифровые технологии на художественных факультетах создаются для эффективной коммуникации всех участников образовательного процесса и несут дополнительные методические возможности. Изучение возможностей использования цифровых технологий в обучении студентов, в том числе виртуальной реальности (VR) – часть профессионального становления студентов в свете новых реалий.

Недостаток или отсутствие у специалиста цифровых компетенций ограничивает его профессиональные возможности. Образовательная среда в виртуальной реальности становится средой повышения профессиональной квалификации будущих учителей изобразительного искусства, важно направлять их интерес к познанию её технологических возможностей. В то же время необходимо учитывать сложившиеся культурные и исторические традиции, на фундаменте которых и будут совершенствоваться технологии цифровизации.

Литература:

1. Багдасарьян, Н.Г. Категория виртуального в современном образовании (противоречия и проблемы электронной коммуникации) Текст. / Н.Г. Багдасарьян, В.Л. Силаева // Вестник РАЕН. – 2005. – №1. – С. 95-100
2. Браславский, П.И. Технология виртуальной реальности как феномен культуры конца XX начала XXI веков Текст / дисс. канд. культуролог. наук: 24.00.01 – Екатеринбург, 2003. – 163 с.

3. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности Текст.: автореферат дисс. д-ра пед. наук: 13.00.08 / М.Е. Вайндорф-Сысоева. – М.: 2009. – 50 с.
4. Иванова, А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения. Стратегические решения и риск-менеджмент. – 2018. – №(3). – С. 88-107
5. Кирик, Т.А. Виртуальная реальность: сущность, критерии, типология Текст.: дисс. канд. филос. наук 09.00.01 / Т.А. Кирик. – Омск, 2004. – 165 с.
6. Лубков, Р.В. Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды Текст.: автореф. дис.канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.В. Лубков. Самара, 2007. – 33 с.
7. Турлюн, Л.Н. Цифровая живопись как вид компьютерного искусства / Л.Н. Турлюн // Молодой ученый. – 2016. – №4 (108). – С. 876-879
8. Усов, В.А. Возможности виртуального образовательного пространства в организации саморазвития студентов в вузе Текст.: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / В.А. Усов. – Сочи, 2006. – 127 с.

УДК 378.14

**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
начального образования Москвина Анна Сергеевна**

Государственный университет просвещения (г. Мытищи);

**кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
социальной и педагогической психологии Мысин Олег Иванович**

Государственный университет просвещения (г. Мытищи);

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)

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В современных условиях распространения цифровизации особое значение приобретает использование цифровых педагогических технологий, способствующих обеспечению непрерывного образования на протяжении всей жизни. В рамках цифрового обучения к студентам предъявляются новые требования, среди которых главным образом выделяются самоорганизация, самомотивация и самосовершенствование. В современном цифровом образовательном процессе должны использоваться методы, способствующие не только формированию высококвалифицированного специалиста, но и повышению мотивации. С целью изучения состояния мотивационной сферы и путей повышения мотивации студентов в условиях цифрового обучения нами было проведено исследование. Среди основных причин, способствующих снижению уровня мотивации, были выделены необъективность оценивания, отсутствие быстрых результатов, перегруженность. В качестве основных путей повышения уровня мотивации в условиях цифрового обучения студенты видят повышение квалификации педагогов, организация индивидуальных образовательных траекторий, использование интерактивных технологий, групповое взаимодействие в условиях цифровой образовательной среды. Применение возможностей цифрового образовательного пространства способствует личностным изменениям студентов и стимулирует их к саморазвитию и самосовершенствованию.

Ключевые слова: цифровые инструменты, цифровое образовательное пространство, взаимодействие, мотивы, поколение Z, цифровые технологии.

Annotation. In modern conditions of the spread of digitalization, the use of digital pedagogical technologies that contribute to lifelong learning is of particular importance. Within the framework of digital learning, new requirements are imposed on students, among which self-organization, self-motivation and self-improvement are mainly highlighted. In the modern digital educational process, methods should be used that contribute not only to the formation of a highly qualified specialist, but also to increasing motivation. In order to study the state of the motivational sphere and ways to increase students' motivation in the context of digital learning, we conducted a study. Among the main reasons contributing to a decrease in the level of motivation, bias in evaluation, lack of quick results, and congestion were highlighted. Students see teacher training, the organization of individual educational trajectories, the use of interactive technologies, and group interaction in a digital educational environment as the main ways to increase motivation in the context of digital learning. The use of the possibilities of the digital educational space contributes to the personal changes of students and stimulates them to self-development and self-improvement.

Key words: digital tools, digital educational space, interaction, motives, generation Z, digital technologies.

Введение. В современных условиях распространения цифровизации особое значение приобретает использование цифровых педагогических технологий, способствующих обеспечению непрерывного образования на протяжении всей жизни [7]. Цифровые инструменты являются не только результативным способом реализации обучения, но средой существования, предоставляющей инновационные образовательные возможности. В качестве главной тенденции развития профессионального образования выделим функционирование цифрового образовательного пространства [6].

В рамках цифрового обучения к студентам предъявляются новые требования, среди которых главным образом выделяются самоорганизация, самомотивация и самосовершенствование. Возможности цифрового образовательного пространства позволяют достигать высоких результатов в образовательной деятельности [9]. Однако результативность такой работы будет снижаться при условии низкой познавательной самостоятельности студентов. В условиях цифрового обучения должны использоваться методы, способствующие не только формированию высококвалифицированного специалиста, но и повышению учебной мотивации [2].

Основной мотивацией являются мотивы, а точнее определенные интересы, потребности и идеалы студентов, в соответствии с которыми они осуществляют свой выбор в рамках собственного поведения и принятия решений [1]. Мотивация рассматривается как один из важнейших механизмов в процессе формирования будущего специалиста.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях современных авторов поднимаются вопросы, связанные с обеспечением достаточного уровня мотивации обучающихся в условиях цифрового обучения. В.Б. Цыренова, Н.Б. Лумбунова подчеркивают, что грамотная организация образовательной деятельности способствует повышению уровня учебной мотивации. Современное поколение отличается психологическими особенностями, поэтому педагогу целесообразно в условиях цифрового обучения применять различные цифровые инструменты, адаптировать педагогические

технологии под запросы студентов, использовать игровые методы, а также социальные сети и мессенджеры, в которых поколение Z чувствует себя максимально уверенно.

Авторы отмечают, что необходимо повышать мотивацию обучающихся в несколько этапов. Мотивационный этап включает в себя основную идею и цель обучения, достижение которой кажется студенту интересным. В качестве мотивационных инструментов можно использовать онлайн-игры, конструкторы учебных занятий, веб-квесты, проектные технологии, онлайн-викторины. Игровые технологии целесообразно использовать в начале обучения. Студенты в процессе игры заряжаются положительными эмоциями, и в их сознании присутствует ощущение успеха, что побуждает их действовать дальше. Далее операционно-познавательный этап, основным инструментом которого является погружение студентов в образовательный процесс с помощью инфографики. Благодаря цифровому образовательному пространству становится возможным осуществлять рефлексивно-оценочный этап в различных вариациях. В результате авторы приходят к выводу о том, что основной задачей педагога выступает обеспечение благоприятных условий для образовательной деятельности студентов и мотивов ее поддержания [8].

А.А. Каравка утверждает, что центральным элементом современного образовательного процесса выступают цифровые технологии. Благодаря им можно воплощать любые идеи педагогов и обучающихся, использовать новые форматы занятий, самим проектировать образовательные продукты, использовать различные подходы в индивидуальной и групповой деятельности. В качестве действенного способа повышения мотивации обучающихся автор выделяет геймификацию, в процессе которой студенты стремятся получить новые навыки решения поставленных задач [4].

С точки зрения Н.С. Гилева, Е.А. Юнисовой, правильная мотивация обучающихся является необходимым условием цифрового обучения, поскольку зачастую им приходится самостоятельно осваивать образовательный контент. Познавательная деятельность студентов требует от них высокой концентрации и внимания, настойчивости, высокого уровня самоконтроля. При обучении в условиях цифрового пространства важным элементом выступает мотивация студентов. Высокая значимость мотивационной сферы в данном контексте определяется тем, что обучающимся сложнее побудить приступить к обучению в то время, когда они находятся вне образовательной организации. Главной задачей преподавателя становится поддержание интереса к изучаемым дисциплинам, использование инновационных подходов в работе со студентами. Нередко педагоги перенасыщают занятия большими объемами информации. Авторы уверены, что повысить и закрепить уровень мотивации студентов возможно при поддержании обратной связи между субъектами обучения, использовании новых форматов работы [3].

Развитие мотивации студентов осуществляется в том случае, когда они чувствуют причастность к важному делу, ощущают успех реализуемой деятельности. Вовлеченность студентов в образовательный процесс обеспечивают игровые и соревновательные технологии, среди которых онлайн-квесты, интеллектуальные игры. Разработанные электронные курсы позволяют поддерживать устойчивый интерес к изучаемой дисциплине и обеспечивают включенность студентов в самостоятельную деятельность. В вопросах мотивации обучающихся высоким потенциалом обладает чувство ответственности за полученные результаты [5]. В этом случае целесообразно использовать рейтинг, который в будущем можно преобразовать в дополнительные баллы. Росту мотивации способствует разбор профессиональных задач, решение которых позволит чувствовать себя уверенно в будущей практической деятельности.

С целью изучения состояния мотивационной сферы путей повышения мотивации студентов в условиях цифрового обучения нами было проведено исследование в первом семестре 2023-2024 учебного года среди студентов Мининского университета и Государственного университета просвещения. Обучающимся было предложено на платформе YandexForms ответить на вопросы, касающиеся их мотивационной сферы. Было опрошено 147 студентов бакалавриата, обучающихся на 3-4 курсах.

В первую очередь нам предстояло узнать, как увеличивалась мотивация обучающихся по сравнению с началом обучения в ВУЗе. 57% респондентов отметили сохранение мотивации к учебе. Данный показатель позволяет говорить о положительном результате, однако стоит отметить, что понятие мотивации каждый студент представляет по-своему. 22% студентов отметили некоторое повышение мотивации по сравнению с первым годом обучения, 12% из которых отметили, что данная динамика связана с формированием профессиональных компетенций. Кроме того, повышение мотивации связано с использованием инновационных технологий обучения (5%) и высокой квалификацией педагогов (5%).

Отдельное внимание было уделено группе респондентов, высказавшихся о снижении мотивации к образовательной деятельности (21%). Среди причин такого положения выделялись необъективность оценивания (26%), отсутствие быстрых результатов (18%), перегруженность (15%). Часть студентов не смогли сформулировать субъективные причины низкой мотивации.

Один из вопросов был связан с выделением основных побудительных факторов. Большинство респондентов выделили желание закончить обучение и получить диплом (81%), получение дополнительных баллов и возможность не сдавать зачет или экзамен в конце семестра (73%), желание освоить навыки, которые пригодятся в будущей профессиональной деятельности (66%), желание получить одобрение со стороны родственников (7%). Как видно из результатов опроса, основной целью образовательной деятельности студенты видят в получении диплома. Немало респондентов в качестве цели обучения видят получение дополнительных баллов для автоматического выставления экзамена или зачета. Это в некоторой степени увеличивает мотивацию студентов, но лишь в той степени, которая касается базовых заданий, способствующих получению необходимых баллов. Обучающиеся в данном случае не проявляют творческий и личностный потенциал, поскольку выполнение базовых заданий возможно и без особых усилий. Больше половины студентов высказываются о желании получить навыки, необходимые для реализации будущей профессиональной деятельности. Это свидетельствует о творческой вовлеченности студентов и их интересе познать особенности профессии. Незначительная часть респондентов высказалась о желании получить одобрение со стороны родственников в качестве основного мотива образовательной деятельности. Данная категория опрошенных студентов не имеет собственную систему мотивации и функционирует исключительно под внешним влиянием.

Часть вопросов была направлена на исследование возможности совмещения студентами учебы и работы. Большинство респондентов согласно совмещать трудовую и учебную деятельность (52%). При этом 36% респондентов готово выйти лишь на неполный рабочий день, а 19% рассматривают в таком случае удаленную занятость. При этом наравне с учебой выйти на работу студенты согласны лишь в качестве крайней меры, когда возникнет трудная жизненная ситуация (22%), а также в случае приглашения на престижную работу (17%), поскольку будет возможность закрепления практических навыков и легче будет трудоустроиться после получения диплома.

Респондентам было предложено самостоятельно выделить основные факторы, способствующие росту их мотивации в рамках цифрового обучения. В результате получились следующие ответы:

- повышение квалификации преподавательского состава (72%);
- возможность выстраивания индивидуальных образовательных траекторий (67%);

- использование интерактивных форм обучения и оценивания (65%) (например, виртуальные тренажеры, онлайн-площадки, совместные вебинары);
- групповое взаимодействие участников обучения в условиях цифрового образовательного пространства (57%);
- использование интерактивных методов обучения (50%), среди которых были выделены геймификация (42%), сторителлинг (34%), проектная деятельность (30%).

Также стоит отметить, что рост мотивации в условиях цифрового обучения невозможен без активной работы преподавателя. Важно не только подготовить визуально привлекательный материал, но и грамотно организовать взаимодействие студентов. Необходимо учитывать личностные особенности, возможности и ресурсы каждого студента.

Выводы. В современной системе образования использование цифровых инструментов способствует повышению мотивации обучающихся, их вовлеченности в образовательный процесс. Применение возможностей цифрового образовательного пространства способствует личностным изменениям студентов и стимулирует их к саморазвитию и самосовершенствованию.

В рамках исследования было установлено, что большинство студентов сохраняет уровень мотивации на протяжении всего периода обучения. Среди основных причин, способствующих снижению уровня мотивации, были выделены необъективность оценивания, отсутствие быстрых результатов, перегруженность. В качестве основных путей повышения уровня мотивации в условиях цифрового обучения студенты видят повышение квалификации педагогов, организация индивидуальных образовательных траекторий, использование интерактивных технологий, групповое взаимодействие в условиях цифровой образовательной среды.

Литература:

1. Авдеева, Е.С. Источники мотивации обучающихся вузов в условиях цифровизации образования / Е.С. Авдеева // Х Дыльновские чтения. Социология и современное общество: междисциплинарные подходы исследования: Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Саратов, 10 февраля 2023 года. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2023. – С. 182-187
2. Булаева, М.Н. Возможности технологии дистанционного обучения в вузе / М.Н. Булаева, А.В. Гущин, И.Р. Воронина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4(33). – С. 48-51
3. Гилев, Н.С. Мотивация студентов в условиях цифровизации образовательного процесса / Н.С. Гилев, Е.А. Юнисова // Цифровая экономика и онлайн-образование: ключевые тренды и перспективы: Материалы III Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 18 мая 2023 года / Ответственный за выпуск Е.Н. Ялунина, ответственный редактор М.В. Чудиновских. – Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2023. – С. 49-52
4. Каравка, А.А. Факторы, способствующие повышению мотивации обучающихся в условиях цифровизации / А.А. Каравка // Инновационный потенциал развития мировой науки и техники: взгляд современных ученых: материалы XIII Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 30 сентября 2023 года. – Нижний Новгород: Научный мир, 2023. – С. 50-51
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
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).
7. Хачирова, З.Х. Представления студентов о мотивации выбора образовательного маршрута в условиях цифровизации / З.Х. Хачирова // Карачаево-Черкесия: создавая будущее: Материалы научной сессии фестиваля науки, технологий и искусств, посвященного 100-летию образования КЧР, Карачаевск, 28 октября – 03 ноября 2022 года. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2022. – С. 170-173
8. Цыренова, В.Б. Управление учебной мотивацией студентов в условиях цифровизации / В.Б. Цыренова, Н.Б. Лумбунова // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 470. – С. 203-209
9. Широколобова, А.Г. Повышение учебной мотивации студентов при обучении по смешанной модели в условиях цифровой трансформации образования / А.Г. Широколобова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 3. – С. 100-104

Педагогика

УДК 37.01

кандидат философских наук, доцент Навойчик Евгения Юрьевна

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

ассистент Вожаева Ангелина Васильевна

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

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОГО РЕЗУЛЬТАТА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема преодоления линейного отношения «учитель-ученик» в педагогической интеракции. Авторы предлагают при проектировании и реализации личностного результата применять герменевтический подход. В данном случае использование герменевтического подхода будет рассмотрено не только как возможность построения диалога, в котором будут учитываться ценностно-смысловые интенции его участников, но, также полилога, в пространстве понимания которого могут быть включены социальные и культурные контексты. Взаимодействие с другими людьми, группами и сообществами может влиять на процесс обучения. Герменевтическая методология помогает учесть этот фактор, позволяя анализировать влияние социального окружения на интерпретацию и развитие личности обучаемого. Также при проектировании личностного результата обучения герменевтика позволяет учитывать эти особенности культуры и адаптировать обучение под нужды всех субъектов образовательного процесса. При этом герменевтический подход позволяет учесть предшествующий опыт и интегрировать его в образовательный процесс, что способствует более эффективному формированию личностного результата обучения. Так, в рамках образования и обучения герменевтика предоставляет возможность разобраться в основных смыслах и ценностях, лежащих в основе личностного развития и обучения. Таким образом, данный подход позволит не нивелировать разницу в мировоззрении учителя и

ученика, а создать условия для возможного сближения точек зрения участников интеракции. Поскольку герменевтический подход стимулирует развитие способности самосознания и саморефлексии всех субъектов полилога.

Ключевые слова: образование, обучение, герменевтика, диалог, полилог, личностный результат.

Annotation. The article examines the problem of overcoming the linear “teacher-student” relationship in pedagogical interaction. The authors propose to use a hermeneutic approach when designing and implementing a personal result. In this case, the use of the hermeneutic approach will be considered not only as an opportunity to build a dialogue in which the value-semantic intentions of its participants will be taken into account, but also a polylogue, in the space of understanding of which social and cultural contexts can be included. Interactions with other people, groups and communities can influence learning. Hermeneutic methodology helps to take this factor into account, allowing one to analyze the influence of the social environment on the interpretation and development of the learner’s personality. Also, when designing a personal learning outcome, hermeneutics allows you to take into account these cultural features and adapt learning to the needs of all subjects of the educational process. At the same time, the hermeneutic approach allows one to take into account previous experience and integrate it into the educational process, which contributes to a more effective formation of a personal learning outcome. Thus, within the framework of education and training, hermeneutics provides an opportunity to understand the basic meanings and values that underlie personal development and learning. Thus, this approach will not eliminate the difference in the worldviews of the teacher and the student, but will create conditions for a possible convergence of the points of view of the participants in the interaction. Since the hermeneutic approach stimulates the development of the ability of self-awareness and self-reflection of all subjects of polylogue.

Key words: education, training, hermeneutics, dialogue, polylogue, personal result.

Введение. Когда мы рассматриваем педагогическое отношение, то прежде всего выделяем в нем основных субъектов – учителя и ученика. Учитывая универсальность этой формулы, лежащей в основе многих важных педагогических теорий, необходимо показывать ее нелинейность, что предотвратит от возвращения в рамки субъект-объектной логики. При проектировании результатов обучения, в первую очередь его системообразующего ядра – личностного результата, необходимо учитывать возможные риски такой модели, где педагогическая интеракция ограничена рамками двухсторонних отношений, не учитывающих социальный и культурный контекст, в котором строится данное взаимодействие.

В качестве крайнего варианта такой модели с одной стороны может оказаться ученик, получающий образовательные услуги и формирующий запрос на них, а с другой учитель, который выполняет этот заказ. Или, наоборот, учитель будет рассматривает ребенка как объект воспитательного воздействия, реализуя цели государства и общества. В любом из этих вариантов взаимодействия индивидуальный и социальный модус отношений находятся в оппозиции и говорить об эффективном формировании личностного результата не приходится.

Особенность данного результата обучения в том, что в его основе лежит ценностно-смысловой компонент, то есть педагоги имеют отношения с такой характеристикой личности, в формировании которой необходимо применить особый инструментальный, исходя из специфики этой сферы.

Присвоение ценностей способствует осознанию индивидом себя как части единого социального и культурного бытия. Вопрос как протекает сам процесс присвоения этих значимых для индивида идей, опираясь на которые он выстраивает свою деятельность, отношения с людьми, определяет смыслы и перспективы, остается дискуссионным на протяжении всего периода существования аксиологии, от априорных идей Канта, на основе которых действует свободная воля индивида, до постмодернистских идей метанарративов, подавляющих проявление свободной воли.

В контексте реализации целей современного образования мы можем определить ценность как внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир деятельности, которая воспринимается им как его собственная духовная интенция, а не имперсональный, надличностный, отчужденный от него регулятор поведения.

Здесь мы снова возвращаемся к проблеме при каких условиях возможна такая интеракция, при которой произойдет подобное присвоение – интериоризация, переход ценностей общества в пространство индивидуальных неотчуждаемых ценностей индивида.

Очевидно, что к ее решению необходимо подходить системно, так как несмотря на кажущуюся эфемерность этих категорий, они вполне объективируемы как на этапе проектирования, так и на этапе реализации личностного результата и могут включать когнитивный (смысловой), эмоциональный и деятельностный (поведенческий) компоненты.

Так при отборе содержания для формирования той или иной ценности необходимо учитывать помимо общественно-значимой ценности, актуальность контента с точки зрения личного социального опыта ученика с одной стороны, а с другой, заложенные в нем противоречия, рассчитанные на побуждение критического отношения к нему. Подобный отбор содержания превратит его в личностно-значимое, то, что ученик может аргументированно отстоять как свое.

Эмоциональный компонент предполагает опыт проживания эмоционального отношения к пока еще внешним, социальным ценностям, что порождает чувства причастности к ним. Здесь проблема может быть в установлении адекватных эмоциональных откликов и реакций и, возможно, их корректировке в направлении формирования эмоционального интеллекта. Очевидно, что и сам учитель должен демонстрировать подобное отношение, то есть обладать определенным уровнем эмоциональной культуры для контроля интенсивности эмоций, создавать условия для рефлексии и саморефлексии.

Переходя к деятельностному компоненту, мы возвращаемся к необходимости рассматривать педагогическое отношение с точки зрения теории коммуникативного действия (Хабермас), в рамках которого происходит учет позиции Другого, а также социального и культурного контекста.

Выстраивать педагогическое отношение как диалог, «свободно объединяющей, создающей консенсус силы дискурса, благодаря которому участники избавляются от своих субъективных воззрений ради рационально мотивированного согласия» [4, С. 325], соотносить свои ценностно-смысловые интенции с ценностями других в рамках такого дискурса – эта цель не только отвечает потребностям воспитания, но становится особенно значимой в современном образовании.

Таким образом, это позволяет нам обратиться к герменевтическому подходу, в качестве методологии раскрывающей возможность диалога как интеракции, в которой выстраивается пространство понимания в процессе поиска взаимопонимания с учетом сохранения уникальных ценностных структур каждым участником диалога.

Ценность данного подхода для решения нашей проблемы так же в том, что он позволяет выйти из плоскости о которой мы говорили выше, рассматривая педагогическое отношение исключительно в рамках взаимодействия «учитель-ученик», так как личностный результат выстраивается с учетом социального и культурного контекста, соответственно, появляется возможность говорить о полилоге – диалоге «полифонии» [1], который строится нелинейно и позволяет его участникам свободно строить свои ценностные смыслы в контексте общения.

Изложение основного материала статьи. С точки зрения работы с текстами в рамках диалога потенциал герменевтического подхода доказан. Изучение информационной среды с учетом ее особенностей в современном обществе с использованием мультимедиа и виртуальных технологий, было предпринято, например, И.В. Шулером [6]. На основе

результатов исследования была разработана модель обучения студентов вузов. Данная модель имеет направленность не только на понимание чтения как важного аспекта обучения, но и на формирование и развитие личности, включая освоение культурных ценностей, учитывая, что процесс чтения не только способствует осмыслению текстов, но и оказывает влияние на восприятие мира и личностное развитие.

Учитывая герменевтическую природу процесса осмысления и понимания, можно рассматривать педагогический диалог как форму взаимодействия, в которой учитель и ученик выражают свои мысли, идеи и сомнения, обогащая свое понимание предмета обучения и находя способы для индивидуального развития. Но, принимая во внимание нелинейность педагогической интеракции, о которой мы говорили выше, то есть влияние социальных и культурных факторов, мы можем в рамках герменевтического подхода рассмотреть такой тип диалога как полилог [2].

Полилог в образовательном пространстве возникает в случаях несовпадения взглядов и значительных различий в позициях между педагогом и учащимися, а также в уровнях их понимания, что особенно актуально в старших классах на этапе автономии личности. Чем больше и значимее эти различия, тем более активным становится полилог, и тем выразительнее становится индивидуальность каждого участника. Также с данной точки зрения герменевтический подход способствует развитию навыков эффективного общения, как у педагогов, так и у учащихся. Понимание различных точек зрения, умение адаптировать высказывания под потребности аудитории и искать общие темы и значения – все это важные аспекты коммуникации, в результате герменевтического подхода.

Полилог и концепция «трансляции культуры» представляют собой два различных подхода к восприятию гуманитарных знаний. В то время как «трансляция культуры» ограничивается простым пониманием содержания отдельных источников, полилог базируется на осознанном и автономном процессе понимания и интерпретации позиций, мнений, ценностей разных уровней, выраженных в текстах. В герменевтике же применяются разные интерпретационные техники, что характерно для методологического подхода, который направлен на диалогическое взаимодействие. Этот подход способствует укреплению связей между различными дисциплинами и курсами, позволяя более глубоко понять исторические, культурные и философские аспекты гуманитарной сферы знания, соотнося с собственными представлениями.

Герменевтика представляет собой методологический подход гуманитарного познания, центральной задачей которого является исследование феноменов человеческой культуры и социокультурной среды с использованием текстовых материалов. В эпистемологическом смысле термин «текст» шире и охватывает различные символические системы, включая не только письменные издания, но и другие формы знаковой коммуникации, включая образы и смысловые конструкции, то есть как план выражения и как план содержания текста (Ю.М. Лотман). Главным результатом герменевтического исследования является толкование текстовых и нетекстовых явлений, а также интерпретация их смысла с учетом социокультурного контекста. В связи с этим герменевтический подход обретает ключевое значение в гуманитарных науках и особенно в области педагогики, представляя собой перспективное направление, так как его суть заключается в интеграции рационального и чувственного аспекта в понимании духовного человека, где последнее основано на интуиции, эмоциональном восприятии и духовном опыте (религия, искусство, этнопедагогика, язык) [3].

Таким образом, профессиональная педагогическая деятельность является герменевтической по своей сути, так как она включает в себя процессы толкования, текстуализации, диалога, интерпретации, создания смысла и стремления к взаимопониманию, без чего невозможно эффективно проектировать и реализовывать личностный результат.

Но нельзя игнорировать и изначально языковой смысл герменевтики, так как феномен языка как инструмента понимания необходимо учитывать в педагогической интеракции. Современные изменения в сфере образования, аналогично другим социокультурным трансформациям (киберкультура и «поколение text»), связаны не просто со сдвигами в семиотических системах, а их преобразованиями в нечто новое и отличное. В герменевтике же язык играет важнейшую роль в процессе смыслообразования. Особенности современной педагогики подчеркивают сложности, связанные с соотношением содержания педагогических знаний и способов их выражения в педагогическом языке. В соответствии с этим для создания единого образовательного пространства требуется формирование и развитие навыков взаимодействия между внутренним содержанием педагогической дисциплины и активной формой интерпретации педагогических знаний. Педагогические практики должны ориентироваться на развитие у участников образовательного процесса навыков работы с разными семиотическими системами и адаптации их к изменениям. Таким образом, герменевтический подход в педагогике обладает особым значением и для осуществления педагогической деятельности, и для профессиональной подготовки и научно-исследовательской деятельности педагогов.

Однако, именно личностно-ориентированная педагогическая парадигма выделяет значимость взаимосвязи между знаниями и личностным смыслом. То есть особое внимание уделяется тому, что приобретение знаний должно обладать не только инструментальной ценностью для процесса образования, но и осмысленно способствовать развитию личности. Это означает, что знания необходимо не только просто усвоить, но и интегрировать их во внутренний мир личности и сделать их стимулом для постоянного развития и саморазвития. В соответствии с этим перед педагогами возникает потребность в ориентировании в сложных социальных заказах и социокультурных контекстах. В этом плане герменевтический подход позволяет педагогу осмысливать и соотносить социальные приоритеты, ценности и нормы с общекультурными и личностными смыслами и смыслами учащихся, преодолевая поверхностные подходы линейного характера.

Полилог представляет собой коммуникативный процесс, в котором участвуют несколько субъектов и который приводит к образованию нового смысла. Важно понимать, что исход полилога является непредсказуемым и не всегда заканчивается пониманием и принятием позиций «другого» или изменением своих смыслов, ценностных ориентиров, но эта ставит ученика в активную позицию, что напрямую согласуется с гуманистической парадигмой в образовании. Трансформация педагогических подходов, соответствующая личностной парадигме, акцентирует внимание на развитии и поиске смысла в обучении. Ключевой аспект данной парадигмы заключается в том, что процесс усвоения знаний требует активного включения механизмов развития личности.

В соответствии с этим важным аспектом полилога является возможность участников диалога достичь духовного согласия, расхождения во мнениях и возможность возвращения к обсуждаемой теме. Однако в контексте педагогического отношения цели субъектов диалога стремятся к пониманию и при этом являются и антагонистичными – так как критическое мышление, развитие которого связано с познавательной активностью, в современных реалиях направлено в первую очередь на отстаивание и сохранение своей ценностно-смысловой сферы от давления извне.

Ценностно-смысловой компонент в случае такого линейного взаимодействия отходит на второй план, вследствие чего выстраивается система отношений «субъект-субъект» перетекает в систему «объект-субъект», что зачастую способствует созданию оппозиции смыслов, поскольку не учитывается нелинейный, открытый и рефлексивный характер отношений с точки зрения ценностного взаимодействия и нравственной активности.

Этим и обусловлена необходимость учета именно полилогической формы взаимодействия в педагогическом пространстве как формы коммуникации, при которой исходный двухсторонний обмен мнениями расширяется и включает дополнительных участников, что приводит к появлению множества параллельных и взаимосвязанных линий

коммуникационного процесса. Участники полилога имеют возможность вносить свои идеи, аргументы и точки зрения, что обогащает общий дискурс и способствует исследованию различных аспектов рассматриваемой темы. Важно отметить, что полилог требует особой организации и управления, чтобы обеспечить равномерное участие и учет мнений всех участников. Лидерство, эмпатия и способность слушать и принимать различные точки зрения играют важную роль в успешном ведении полилога.

Таким образом, полилог является ценной формой коммуникации, которая способствует разнообразию мнений, сближению идей и развитию общественного диалога между учеником, транслирующим личностные смыслы, и педагогом, транслирующим личностные, общественные и государственные ценностные ориентиры и смыслы.

При этом полилог направлен на выявление логических взаимосвязей в когнитивной и аффективной деятельности участников. Полилогический подход способствует стимуляции дивергентного мышления у участников и предполагает их вовлечение в структурированную коллективную практику, которая не препятствует деятельности других участников, а скорее дополняет её. В данном случае диалог, перетекающий в полилог, задействует не только когнитивную составляющую в процессе проектирования оптимального личностного результата в образовательной среде, но и ценностного, поскольку направлен на усиление воздействия на адресата путем создания многоголосия в тексте за счет включения «чужой» точки зрения и речи «третьего» лица [1, С. 75].

Тем не менее применение полилога как самостоятельного принципа организации учебного процесса без учета и понимания его особенностей не способствует созданию общего пространства понимания и не обеспечивает выхода на формирование, развитие ценностных ориентиров и личностных смыслов в частности, и мировоззрения в целом, способствующих устойчивости личности в динамичном цифровом мире. Потенциал использования полилога раскрывается в его взаимосвязи с рефлексией. Активная включенность в полилог заключается в том, что творческое мышление человека разворачивается в условиях субъективно-смыслового осознания проблемной ситуации, а рефлексия обеспечивает развитие личности. Важно то, что рефлексия возникает в результате разрешения проблемных ситуаций, в основе которых лежит личностный конфликт. Поэтому в рамках полилога, наряду с другими рефлексивными методиками, эффективной формой для развития творчества и сотворчества является рефлексивная (позиционная) дискуссия [5, С. 160]. Таким образом, рефлексивный полилог – составная часть рефлексивной дискуссии. Основная задача заключается в том, чтобы способствовать актуализации и развитию ценностных установок и творческих способностей для самостоятельного осмысления проблемных ситуаций. При этом акцент делается на стимулировании когнитивной (познавательной), аффективной (эмоциональной) и конативной (мотивационной, поведенческой) активности.

Благодаря этому интеракция в форме диалога, перетекающего в рефлексивный полилог, с «другим» всегда включает элемент идентичности, содержащий не только акт наблюдения, отражения и формирования образа «другого» со стороны субъекта, но также и взаимные действия, и операции со стороны «другого» относительно первого субъекта. Это способствует тому, что формируются условия для создания, определенного «поля смыслов», в котором происходит их взаимопроникновение. Деятельность педагога сосредоточена на регулировании процесса эманации и консолидации идей, ценностей и смыслов, а также на создании возможности осмысления и восприятия таких идей и ценностей (культивирование рефлексии). Основная задача педагога состоит в создании условий для развития у учащихся рефлексивных способностей, позволяющих анализировать и осознавать происходящее в образовательной среде. Результат полученной работы заключается в решении проблемных ситуаций либо в продолжении их перехода на более глубокий уровень понимания. Сотрудничество и обмен взглядами на предмет способствуют соавторству (субъект-субъектное взаимодействие) участников учебного процесса при постижении и осмыслении тех или иных смыслов и ценностных ориентаций.

Итак, мы рассмотрели диалог, который в результате перетекает в полилог, имея свои корни в герменевтических методах, являющихся первостепенным методологическим подходом в гуманитарных науках с целью достижения истины.

Таким образом, герменевтический подход как фреймворк в проектировании личностного результата обучения способствует преодолению разобщенности между знаниями как основным источником информации и знаниями, наполненным личностным смыслом, что позволяет преодолеть разрыв между изучаемым и постигнутым. При этом, с одной стороны, высокий потенциал использования герменевтического подхода при проектировании личностного результата обусловлен использованием полилога, а с другой, – тесной взаимосвязью полилога с рефлексией.

Выводы. Таким образом, при проектировании и реализации личностного результата применения герменевтического подхода обусловлены не только необходимостью построения диалога, в котором будут учитываться ценностно-смысловые интенции его участников, но, учитывая социальный и культурный контекст, разницу в возрасте и социальном статусе его участников, необходимость построения полилога, то есть такого варианта диалогического взаимодействия, при котором эти факторы могут учитываться. Данный подход позволит не нивелировать разницу в мировоззрении учителя и ученика, а создать условия для возможного сближения точек зрения участников интеракции, что в значительной степени соответствует потребностям современного образования.

Литература:

1. Иванова, Е.М. Интерпретация концепции диалога-полифонии М.М. Бахтина как основание для трансформации традиционного диалога в полилог в современном обществе / Е.М. Иванова // Грамота. – 2013. – № 9 (35): в 2-х ч. – Ч. II. – С. 71-76
2. Иванова, Е.М. Полилог как тип диалога в современном обществе: интервальный подход / Е.М. Иванова // Вестн. Томск. гос. ун-та. – 2009. – № 327. – С. 40-41
3. Навойчик, Е.Ю. Становление духовности индивида в процессе образования: автореф. дис ... канд. филос. наук / Е.Ю. Навойчик. – Омск. – 2007. – 18 с.
4. Хабермас, Ю. Философский дискурс о модерне. Двенадцать лекций / Ю. Хабермас. – М.: «Весь Мир». – 2008. – 416 с.
5. Чупина, В.А. Рефлексивные методики развития профессионального мышления: анализ эффективности / В.А. Чупина // Вестн. МГОУ. Серия «Педагогика». – 2012. – № 1. – С. 159-162
6. Шулер, И.В. Реализация развивающего потенциала чтения в условиях современной информационной среды в процессе обучения студентов вуза / И.В. Шулер // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. – 2010. – № 5. – С. 50-57

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ EVENT-ФОРМАТА В МУЗЕЙНОЙ ПРАКТИКЕ КАК РЕСУРС ВОСПИТАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. Статья посвящена интерактивным технологиям event- формата как инновационного метода, применяемого в музейной практике. Автор обосновывает актуальность предложенной для обсуждения темы исследования. Обращено внимание на её социальную значимость. Приводится анализ работ о воспитательном потенциале музеев, их роли в формировании исторического самосознания молодёжи. В статье раскрывается содержание понятия «ивент» различными авторами, термины «технология», «ивент-технология» как ресурс воспитания патриотической направленности личности студентов. Анализ научных источников позволил сформулировать основные понятия, рассматриваемые в работе. Это стало обоснованием теоретической базы исследования. В статье автор кратко представляет опыт работы музея КГИК по реализации инновационной ивент-технологии. Обосновывается её эффективность и роль в формировании исторического самосознания студентов. Предложены конкретные практические рекомендации по реализации инновационной ивент-технологии в практике музея.

Ключевые слова: инновационные технологии, event- формат, учебный музей, музейная практика, студенческая молодёжь, воспитание, патриотизм, гражданственность, историческое самосознание, ивент-технология.

Annotation. The article is devoted to interactive technologies of the event format as an innovative method used in museum practice. The author substantiates the relevance of the research topic proposed for discussion. Attention is drawn to its social significance. The analysis of works on the educational potential of museums, their role in the formation of historical self-awareness of young people is given. The article reveals the content of the concept of "event" by various authors, the terms "technology", "event technology" as a resource for educating the patriotic orientation of the personality of students. The analysis of scientific sources allowed to formulate the basic concepts considered in the work. This became the justification of the theoretical basis of the study. In the article, the author briefly presents the experience of the KGIK Museum in implementing innovative event technology. Their effectiveness and role in the formation of students' historical self-awareness are substantiated. Specific practical recommendations on the implementation of innovative event technology in the museum's practice are proposed.

Key words: innovative technologies, event format, educational museum, museum practice, student youth, education, patriotism, citizenship, historical self-awareness, event technology.

Введение. Актуальность темы исследования. Обращаясь к проблеме обсуждения вопроса об историческом самосознании молодёжи отметим, что в условиях обучения в вузе формирование как гражданской культуры, так и патриотической ориентированности происходит как за счёт образовательных программ, так и гражданско-воспитательной среды вуза. Историческое самосознание формируется на этапах онтогенеза, представляет сложный процесс как результат осознания молодыми людьми сложившихся духовно-нравственных, общественно-политических, а также системы правовых ценностей, принятых в обществе. Эта проблема имеет важное государственное значение [9].

Актуальность проблемы формирования у молодёжи исторического самосознания является особенно явной и важной в сложный период попыток западных государств переформатировать историю. Известные политики и общественные деятели в выступлениях на различных форумах подчёркивают появившиеся новые угрозы в адрес РФ о фальсификации отечественной истории. Особое значение в связи с этим приобретает процесс формирования исторического самосознания детей и молодёжи. Значимое место в этом процессе отводится культуре.

Культура как важный социальный институт обладает колоссальными ресурсами влияния на сознание, эмоциональную сферу и поведение человека. Особое место среди учреждений культуры отводится музеям, которые в наступивший век цифровизации и трансформации как общества, так и ценностей, обращаются к современным технологиям инновационного направления. Разновидностью такой технологии учёные и практики в музейном деле называют направление event-формата, которое недостаточно разработано и слабо используется в учебных музеях вузов [9].

Тема предлагаемой к обсуждению работы определена современным значением применения в музеях методов событийного менеджмента – одного из самых перспективных направлений на сегодняшний день, которое является производным тех изменений, которые происходят в обществе. Целью статьи является обсуждение и анализ музейной практики вузов в оптимизации вопросов влияния на формирование исторического самосознания студентов с использованием современных ивент-технологий как социально-педагогического средства.

Изложение основного материала статьи. Анализ научных источников свидетельствует, что в теории и практике высшего образования накоплен значительный опыт, который может стать основой решения актуальных проблем воспитания студенческой молодёжи: исследуются возникающие трудности и стереотипы в подходах к воспитанию личности (Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов), раскрыты особенности формирования духовно-творческой личности в процессе социализации (А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, Д.И. Фельдштейн), рассмотрены вопросы становления и целостности университета как научного и культурного центра (В.П. Борисенков, Г.А. Бордовский, А.А. Греков, Н.Х. Розов, В.А. Садовничий, В.И. Сергеев) [14]. О воспитательном потенциале музеев можно судить по научным философским, педагогическим, психологическим, культурологическим исследованиям. Музей как средство педагогического влияния рассматривается, например, такими учеными (А.Г. Бойко, Е.В. Бондаревская, М.Б. Гнедовский). Несмотря на значимость этих научных разработок, ряд вопросов, касающихся решения современных проблем воспитания студенческой молодёжи, особенно средствами музейных экспозиций, остаются открытыми. Считаем недостаточно широко представленной в музейной практике разработанность технологий ивент- формата как инструмента социально-педагогического и эмоционально-психологического влияния на студенческую молодёжь. Среди большого разнообразия в выборе средств, методов и форм в музейной практике особо значимым и перспективным направлением можно считать использование ивент-технологий, посредством которых создаются уникальные ивенты, как специально организованные событийные мероприятия.

Изучение источников отечественной литературы показывает, что этот термин принято называть как «особое событие» или «специальное мероприятие». Это разграничение связано с переводом с английского языка, но, тем не менее, эти два понятия обозначают одно и то же явление. Представление о событийном подходе появилось недавно, но уже прочно вошло в организацию как культурно-досуговой, так и образовательной деятельности. Различные исследователи по-своему трактуют понятие «специальное мероприятие».

Анализ научных работ исследователей-культурологов позволяет нам проследить диалектику понятия «мероприятие». Например, в трактовке И.В. Алешиной термин «ивент» раскрывается в контексте организационной культуры предприятия как особое событие с целью привлечения внимания к его деятельности и производимому продукту [1, С. 8].

В понимании авторами И.А. Радченко, Г.Л. Тульчинским «специальное мероприятие» разъясняется как яркое событие с целью рекламного продвижения фирмы и создания её положительного современного имиджа. Основная идея, заложенная в значении термина, состоит в привлечении внимания общественности к деятельности организации [8, 11]. Иной подход нами выявлен в исследовании Е.А. Кавериной, которая справедливо рассматривает «ивент» как символически выстроенное событие. Оно должно создавать интерактивное взаимодействие, стимулируя проявление разнообразных эмоций, ярких переживаний, стимулировать участников ивента к обретению новых знаний [6].

Из вышеизложенного логично сделать следующий вывод: под «ивентом» следует понимать событие в культурно-досуговой, маркетинговой и образовательной сферах, спланированное и организованное профессионально, которое предназначено для конкретной группы людей и является для них значимым и уникальным [7]. Организация и проведение события ограничена в пространстве и времени, а также направлена на решение конкретных целей и задач, что обеспечивается использованием различных ресурсов.

Обращаясь к толкованию термина «технология» отметим, что он имеет множество трактовок и зависит от области деятельности человека, делится на промышленные и социальные. Социальной называют ту технологию, которая своим предметом направлена на человека, его преобразование (например, технология обучения, воспитания и др). Согласно теме нашего исследования мы будем понимать феномен «технология» в контексте педагогической науки и принимаем трактовку Г.К. Селевко, как процесс последовательного, поэтапного выполнения определённых действий, результатом которых должна быть достигнута поставленная задача, получен запланированный результат [14].

Инновационные технологии в образовании, по мнению Г.К. Селевко, подразумевают введение в образовательную деятельность новых методов, средств и форм воспитания и обучения, которые повышают их эффективность.

На основе анализа научной и методической литературы по данному направлению можно выделить ряд отличительных признаков, характерных при организации и проведении таких специальных мероприятий в формате ивент-технологий:

- тщательно, как сценарий, планировать мероприятия;
- событийное мероприятие должно иметь драматургию (обладать собственным сюжетом, интригой, новшеством);
- реализация задуманного сценарного плана должна быть хорошо организована и доступна для наблюдения, привлекать зрителей;

- необходимо позаботиться о гласности проведения мероприятия через различные информационные каналы [12].

Таким образом, ивент-технологии выступают как «инструмент», способствующий ускорению процесса восприятия информации, осмыслению события, а также усилению чувств и впечатлений от увиденного или услышанного. Потенциал ивент-технологии в образовательном пространстве заключается в формировании коммуникативной культуры участников ивент-мероприятия, раскрытии их качеств и свойств; в более глубоком познании окружающей действительности; в психолого-эстетическом и релаксационном воздействии на человека. Инновационные ивент-технологии включают сочетание приемов, средств и методов, нацеленных на трансформацию содержания контента с использованием вспомогательных эффектов в совершенно необычных, особенных условиях, создающих новизну восприятия [13]. Обратимся к краткому обзору педагогического опыта применения в музейной практике ивент-технологий Краснодарского государственного института культуры (КГИК). В число интерактивных технологий ивент-формата, реализованных в учебном музее «Девяти муз» (КГИК), можно отнести театрализованные представления о мужестве бойцов ВОВ и СВО, патриотические квесты, музейные уроки, музыкально-поэтические вечера, вечера памяти, живые инсталляции, творческие встречи, мастер-классы, экскурсии, реконструкция исторических фактов в реализованном проекте «Без срока давности». Студенты в совместной деятельности с преподавателями вуза создают сценарии мероприятий и затем реализуют их как событие. Особо активное участие в подготовке специальных мероприятий ивент-формата принимают студенты факультета «Режиссура кино и телевидения». Они разрабатывают логические задачи и головоломки для патриотических квестов, берут интервью у видных деятелей культуры и искусства региона, ветеранов ВОВ. Доцент кафедры истории Л.А. Жданова в своей статье делает акцент на совместной работе педагогов, студентов и курсантов кадетского корпуса над поиском и составлением материала для сборника о преступлениях фашистов против населения Кубани.

Презентация книги явилась событием гражданско-нравственной направленности и проходила в музее института. Доцент Л.А. Жданова подчёркивает роль социально-культурного пространства КГИК в оптимизации проблемы гражданско-патриотического воспитания студентов средствами учебного музея [5].

По сложившейся традиции учебного музея «Девяти муз» планирование мероприятий происходит по событийному признаку, то есть в формате ивент-технологии. Обновлённой формой в деятельности музея является создание своих особых событий, а соответственно особых мероприятий, объединённых по тематическому признаку в проекты для студенческой и школьной аудитории. Например, ярким событием стало специальное мероприятие, посвящённое Кубанскому казачьему хору и его руководителю профессору, заслуженному артисту Кубани В.Г. Захарченко. Интерактивное общение с участниками ивента, квест-задание, викторина на знание песен известного композитора, конверты-сюрпризы каждому посетителю создают особую атмосферу эмоциональной насыщенности, познавательной работы, гордости и усиление чувства патриотизма.

Нам интересен также опыт Кубанского государственного университета, которым делится доцент Т.М. Белоконов об использовании педагогической технологии ивент-формата в музейной работе [2]. Особый формат ивент-технологий как инновационного метода реализуется в известном музее федерального значения в Сочи «Музей Н. Островского».

Авторы Н.Г. Денисов, В.В. Яковлева рассказывают об основных формах ивента сочинского музея Н. Островского на основе анализа многолетней деятельности по реализации программ ивент-технологий [3]. Педагогический опыт применения ивент-технологий в музейной практике КГИК лёг в основу программного проекта по воспитательной работе, целью которого является оптимизация средствами учебного музея «Девять муз» исторического самосознания студенческой молодёжи, влияния на формирование гражданской позиции в процессе изучения краеведческого и исторического материала.

Учебный музей Краснодарского государственного института культуры как феномен образовательного пространства является не только одним из подразделений вуза, но и как своеобразным центром деятельности, влияющей на актуализацию исторического самосознания студенческой молодёжи. Сегодня музей становится не только средством расширения культурного горизонта, но и социокультурным институтом, стимулирующим процессы общения. Особое значение в его деятельности отводится на использование духовного опыта прошлых поколений, того, что формулируется понятием «память».

По мнению Т.М. Белоконова, грамотная подача исторических фактов, правильное аргументированное толкование мифов, обрядов, традиций, памятников фольклора всегда вызывает поиск самоидентификации, осознания себя как части целой

большой культуры великой страны [2]. Т.П. Хисимова подчёркивает, что воспитание исторического самосознания формирует в молодых людях патриотизм и ответственность за судьбы своей Родины [14].

С другой стороны, в патриотических мероприятиях принимают участие и представители разных национальностей нашей страны. Например, в Краснодарском государственном институте культуры обучаются студенты более 20 национальностей и для музейной практики важно не навязывать идеологические штампы, а объяснять многообразие культур многонациональной страны и уважительное к ним отношение. Исходя из педагогического опыта, все гости музея, без исключения, с удовольствием участвуют в событийном музейном действии, с радостью включаются в процесс исторического «погружения», открывая для себя новый мир музея. Перенесение педагогических практик на музейную основу дало возможность поиска новых форм, приемов и методов работы с детско- юношеской аудиторией: посетителями нашего музея «Девять муз» являются учащиеся детской художественной школы и курсанты музыкального кадетского корпуса. Дети этого возраста активно включаются в игровое поле ивента, организованно участвуют в различных предложенных ситуациях, в конкурсах и соревнованиях. Особенно детей и подростков привлекает необычное изложение исторических фактов в формате ивента. Ивенты напрямую связаны в музее с проведением презентаций выставок детского творчества при совместной работе с детской художественной школой при КГИК. Это не просто открытие выставки детского рисунка, а всегда событие, которое заранее обсуждается с его участниками, включает в себя квесты, викторины, игры, встреча неожиданных гостей с подарками. Ивент становится событийным праздником для детей и взрослых. У посетителей формируется несколько загадочный и необычный образ музея как образовательный и интеллектуальный центр для досуга. Музей выполняет функцию влияния на воспитание духовных, нравственных, патриотических качеств. На основе реализации нашей программы музейной практики предлагаем практические рекомендации в реализации инновационной технологии ивент-формата:

1. Музейный ивент всегда связан с представлением музейных коллекций. Отбор экспонатов следует производить, придерживаясь темы ивента, перенасыщенность мероприятия информацией снижает интерес, так как аудитория «устает» от слишком большого объема.

2. Сценарный план – главный документ при проведении события. Он обычно обсуждается и составляется главными ивентами, а потом выносится для обсуждения всей команде музейных сотрудников. Учитываются и выслушиваются все замечания и дополнения. Критика поощряется. После проведения ивента происходит обсуждение и выявление слабого звена в модулях сценарного плана. Таким образом сценарный план становится практически завершенным для выполнения.

3. Ивент-событие для детей и подростков. Обязательно после каждого событийного ивента детям предлагаются музейные подарки, домашние задания-«напоминалки», где непременно присутствует название музея и тема ивент-занятия. Эти задания можно выполнять как самостоятельно, так и с привлечением родителей, что очень важно. Обычно это могут быть раскраски по теме, небольшие творческие работы с рисунками, оригами и прочее. Одно условие обязательно: с «напоминалкой» необходимо произвести действие, и ребенок должен сделать это сам или при поддержке родителей, вспомнив о посещении музея.

4. Игровое действие – это особая тема для музейной практики. Она выполняет не только коммуникативную функцию, но и позволяет включить в процесс детей и взрослых. В музее игра – это ещё и усвоение исторического опыта, расширение кругозора, это и средство воспитания, усвоение хороших привычек, осознание своих прав и обязанностей в коллективе, где честность и ответственность – самое важное.

5. Работа в социальных сетях для привлечения аудитории имеет большое значение при проведении ивента. Реклама должна быть простой, понятной. В рекламе указываются конкретные сведения: тема мероприятия, место проведения, где, когда, время, адрес и телефон. Рекламный слоган должен быть коротким и информативным.

Выводы. Таким образом, на основе изложенного можно сделать такие выводы:

– Реализация любой инновационной технологии в образовательный процесс является сложным и длительным процессом, который включает разработку, проверку, корректировку и анализ результатов внедрения специального мероприятия как ивент события.

– Ивент-формат соответствует современным образовательным технологиям. Практическое применение в музейной практике способствует решению задач воспитания детей и молодежи, актуализации историко-культурологических знаний, формированию исторического самосознания.

Литература:

1. Алешина, И.В. Паблик Рилейшнз для менеджеров : курс лекций / И.В. Алешина. – Москва: ИКФ ЭКМОС, 2004. – 340 с.
2. Белоконь, Т.М. Музейный комплекс Кубанского государственного университета как фактор социального самоопределения студентов / Т.М.Белоконь // Вестник Краснодарского государственного института культуры. – 2022. – № 2(31) – С. 12-16. – URL: vestnikkguki.esrae.ru/33-554 (дата обращения: 2.11.2023)
3. Денисов, Н.Г. Музей Н.Островского: традиции и инновации в современных условиях / Н.Г. Денисов, В.В. Яковлева // Культурная жизнь Юга России. – 2022. – № 4(33). – С. 28-32
4. Данилина, В.В. «Политическая риторика как научное направление» / В.В. Данилина. – <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskaya-ritorika-kak-nauchnoe-napravlenie>
5. Жданова, Л.А. Музей «Девяти муз» как эффективное культурно-образовательное пространство Краснодарского государственного института культуры / Л.А. Жданова // Культурная жизнь Юга России. – 2022. – № 4(33). – С. 46-50
6. Каверина, Е.А. Создание событий в современном социокультурном пространстве: специальность 24.00.01 «Теория и история культуры» (философские проблемы): автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских / Каверина Елена Анатольевна; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012. – С. 5.
7. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность: учебник: [для вузов] / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников; М-во образования и науки Рос. Федерации, Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Москва: МГУКИ, 2004. – 240 с.
8. Радченко, И.А. Учебный словарь терминов рекламы и паблик рилейшнз / И.А. Радченко ; отв. ред.: Е.Е. Топильская. – Воронеж: ВФ МГЭИ, 2007, – С. 67.
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: <http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 01.11.2023)
10. Назимко, А.Е. Событийный маркетинг: руководство для заказчиков и исполнителей / А.Е. Назимко. – Москва: Вершина, 2007. – С. 30.
11. Тульчинский, Г.Л. PR фирмы: технология и эффективность / Г.Л. Тульчинский. – Санкт-Петербург: Алетей, 2001. – С. 129.
12. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4. т. Т. 4 / В.И. Даль. – Санкт-Петербург – Москва: Типография М.О. Вольфа, 1882. – С. 414.

13. Шумович, А.В. Великолепные мероприятия. Технология и практика event management / А.В. Шумович. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2007. – С. 20.

14. Хисамова, Т.П. Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся средствами музея истории: [воспитание у подрастающего поколения гражданственности и патриотизма] / Т.П. Хисамова. – Текст (визуальный): электронный // Дополнительное образование и воспитание. – 2023. – № 4. – С. 35-38. – URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/85109928>

Педагогика

УДК 37.014

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Анна Николаевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ТРЕБОВАНИЙ К ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА (1920-30 ГОДЫ XX В.)

Аннотация. В статье представлен материал по истории развития педагогической мысли в отечественной науке в области изучения требований к личности педагога в указанный временной период. В первые десятилетия советской власти в педагогической науке получила развитие дидактика как наука об учителе, исследующая специфику педагогического труда. В рамках дидактических исследований в стране были открыты учреждения, занимающиеся научно изучением организации и гигиены, содержания, мотивов педагогической работы. Интерес представляет и совокупность исследований по изучению требований к личности учителя новой советской страны. В них были определены профессиональные требования, разработаны первые критерии оценки педагогической деятельности. Социально-политические изменения в стране обусловили отказ от дидактики, поскольку укрепление позиций новой советской власти требовало унификации требований к подготовке педагога. В 1930-е годы XX в. усилилась идеологическая составляющая в подготовке учителя. В то же время мы подчеркиваем, что в образовательной отечественной политике была правильно актуализирована духовно-нравственная компонента в требованиях к личности педагога. Она была содержательно продолжена и изучена в трудах советских педагогов – основоположников профессиографии в педагогической науке, как В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др. В настоящее время исследования в данном направлении также востребованы в современной практике подготовки учителей.

Ключевые слова: личность педагога, профессиональная подготовка учителя, дидактика, профессиография, личностные качества педагога, духовная культура, педагогическое образование, профессиограмма.

Annotation. The article presents material on the history of development of pedagogical thoughts in studying of the requirements for the teacher's personality in this dated period. In the first decades of Soviet power, didactic developed in pedagogical science as a science about the teacher, exploring the specifics of pedagogical work. As part of educational research, institutions were opened in the country that scientifically studied the organization and hygiene, content, and motives of pedagogical work. Of interest is also the set of studies examining the requirements for the personality of a teacher in the new Soviet country. They defined professional requirements and developed the first criteria for assessing teaching activities. Socio-political changes in the country led to the abandonment of didactic, because Soviet government required unification of teacher training. In the 1930s the ideological component in teacher training has strengthened. At the same time, we emphasize that in domestic educational policy the spiritual and moral component in the requirements for the personality of a teacher was correctly updated. It was meaningfully continued and studied in the works of Soviet teachers – the founders of professionography in pedagogical science, such as V.A. Slavenin, N.V. Kuzmina, A.I. Shcherbakov and others. Currently, research in this direction is also in demand in modern teacher training practice.

Key words: personality of a teacher, professional training of a teacher, didactic, professionography, personal qualities of a teacher, spiritual culture, teacher education, professionogram.

Введение. В первые десятилетия советской власти (1918-1938 гг.) начали осуществляться кардинальные реформы в системе общего и профессионального образования. Начальные и высшие начальные училища были реорганизованы в школу I ступени. Реформирование всех ступеней школы того периода требовало и изменений в системе подготовки советского учителя. Уже в первые годы строительства новой страны активно обсуждался вопрос о соответствующей идеологической подготовке педагогических кадров и перестройке всей сложившейся системы педагогического образования. В 1922 году сложилась следующая система педагогического образования: педтехникум со сроком обучения в 3 года, практический институт народного образования – 3 года, педагогический институт – 4 года, педагогические факультеты университетов – 4 года.

Новое советское правительство уделяло особое внимание роли учительства в укреплении установленного социалистического устройства общества, проводя большую политико-воспитательную работу среди массы учителей и заботясь о стабилизации их материального положения. Политика молодого государства была направлена на повышение статуса учителя. В 1923 г. В.И. Ленин писал: «Народный учитель у нас должен быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял ... Это – истина, не требующая доказательств. К этому положению мы должны идти систематической, неуклонной, настойчивой работой и над его духовным подъемом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно высокому званию и, главное, главное – над поднятием его материального положения» [9].

Одним из важнейших и основополагающих документов, в которых были отражены ведущие идеи ленинской концепции о новой роли школы и учителя в советской стране, явились «основные принципы единой трудовой школы» («Декларация и «Положение о единой трудовой школе РСФСР»). Эти документы имели статус закона: они были утверждены декретом Всероссийского ЦИК Советов 30 сентября 1918 г. Оба эти новаторские, революционные по своему содержанию документа, выразили в конкретной педагогической форме важнейшие положения о новом назначении и функциях учительства в советском обществе. В новой школе должен быть и новый учитель, призванный быть проводником социалистических идей, демократических и гуманистических принципов советской педагогики. Особо указывалось, что педагог должен строить свои отношения с учащимися на основе сотрудничества и уважения к его личности.

Изложение основного материала статьи. Проблема развития учителя в процессе профессиональной подготовки стала серьезно рассматриваться в 20-30-е годы XX века в Советской России, поскольку целенаправленная массовая подготовка учителей активно начинается после установления советской власти. В 20-е гг. была поставлена задача повышения общего уровня культуры учительства из ряда рабочего класса и крестьянства. С 1923 года усиленно стала проводиться работа по улучшению условий жизни и работы учительства, повышению его престижа.

В начале XX в. в стране получило развитие направление в педагогике – дидаскология – комплексная наука об учителе, целью которой было изучение данной проблемы во всей широте и глубине, давая исчерпывающую характеристику об этой профессии. Основоположником дидаскологии можно назвать сегодня Тиграна Герасимовича Маркарьяна, который в 1910 году выступил с докладом о проблемах учителя на I съезде по экспериментальной педагогике, который проходил в Москве. Как студент Лейпцигского университета, Т.Г. Маркарьян был последователем педологических идей С. Холла, Э. Меймана, Э. Торндайка. Ключевой идеей в уникальной работе Т.Г. Маркарьяна была реализация индивидуально-творческого подхода в процессе подготовки педагога. Т.Г. Маркарьян замечал: «Школа рационализируется только тогда, когда учитель будет так же изучен, как и ребенок, и когда будут найдены соответствующие методы для подготовки учителя» [8, С. 6]. О важности индивидуализации процесса подготовки учителя утверждали писали в те годы и П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, М.М. Рубинштейн.

В развивающейся стране создавались научные центры по изучению личности учителя и процесса ее формирования. Такие центры были организованы при ЦК профсоюза работников искусств и при ленинградском Институте по изучению мозга и психической деятельности. В Москве были организованы две студии по обучению педагогическому мастерству. Здесь тщательно анализировался процесс педагогического труда, исследовались личностные качества советского учителя, мотивы его деятельности, характер взаимоотношений с учащимися, организация труда и быта [1]. В настоящее время на наш взгляд, отсутствуют комплексные исследования в области изучения гигиены труда современного учителя и преподавателя. Многочисленные статьи и интервью педагогов свидетельствуют об острой проблеме перегрузки и выгорания современного учителя, в то же время на практике ситуация не меняется в сторону улучшения. Напротив, в вынужденной гонке за рейтингами и инновациями в образовательных организациях всех уровней есть опасность потерять фундаментальное «ядро» отечественного образования. В этом отношении есть смысл вновь актуализировать интерес к истории педагогического образования в стране, найти лучшие и эффективные идеи.

В 20-е гг. XX в. усилилось внимание к изучению передового педагогического практического опыта, а также освещению проблем авторитета учителя, педагогического мастерства и такта, психологии учителя и психологической структуры его деятельности. В этот период в трудах С. Гусева[2], Ф. Королева и Л.Раскина [6], С. Фридмана [11] и других были сделаны попытки сформулировать требования к личности с точки зрения профессионально и социально значимых качеств личности. С.М. Фридман в 1929 году, подчеркивая неразработанность вопроса о выявлении и изучении качеств педагога, разработал инструментарий оценки его труда в виде специального бланка, выделив в качестве индикаторов такие показатели, как: академическая подготовка, педагогическая подготовка, сведения по отдельным предметам, подход учителя к детям, интерес к жизни учащихся, творчество и верность, интерес к педагогике, ежедневная подготовка к урокам, развитие речи и др. С. Гусев сделал попытку проанализировать педагогические функции учителя (общественные, методические, организаторские, трудовые, а также физиологические) и наметил программу воспитания этих функций по годам обучения в педагогических техникумах.

У Н.К. Крупской есть ряд работ, посвященных тому, какими качествами должен обладать советский учитель [7]. В статье «Чем должен владеть учитель, чтобы быть хорошим советским педагогом» она выделяет три основных требования к учителю. Во-первых, учитель должен знать свой предмет, ту науку, которую он преподаёт, ее основы. Он должен понимать суть науки, ее современное состояние, главные этапы ее развития, ее связь с другими науками, общественными отношениями; ее удельный вес в социалистическом строительстве, связь с жизнью и практикой. Во-вторых, учитель должен уметь передавать другим свои знания, уметь показать предмет и явление; причем показать не вообще, а самое существенное и важное в нем, используя для этого средства современной техники. Он должен уметь от конкретного вести к общему, владеть методом анализа и синтеза, доказывать учащемуся правильность своих утверждений; помочь учащемуся усваивать сообщаемый материал, учиться применять получаемые знания на практике, превращать знания в рычаг развития. В-третьих, учителю необходимо знать особенности восприятия и мышления ребенка, условия развития его в каждом возрасте; объем жизненного опыта ребят, характер и глубину этого опыта. Значительное место отводилось Н.К. Крупской личности самого учителя, его стремлению к творчеству в своем труде, исканию лучших путей обучения и воспитания детей.

В первую треть XX века в российской науке передовое значение имели педологические теории, велся обмен идеями, методическими наработками, опытом экспериментальной исследовательской работы. Популяризация педагогических знаний и теорий, введение курса педологии в учебные планы учебных педагогических заведений свидетельствовало о практически безусловном признании педологии в научных и общественных кругах российского научного сообщества. Сформировавшаяся как самостоятельное научно-педагогическое направление в дореволюционный период педология в годы становления советской власти до 30-х годов стремилась совместить принципы и положения разных философских и педологических систем на единой материалистической концептуальной основе (П.П. Блонский, А.П. Пинкевич, Л.С. Выготский и др.) Идеи педологии как комплексной науки, направленной на всестороннее изучение ребенка, внедрялись содержательно и в процесс подготовки будущего учителя [12].

После смерти В.И. Ленина начался постепенный процесс отхода от ленинских концептуальных положений. Вплоть до 30-х годов XX в. в педагогике не было полной ясности, какого учителя надо готовить для школы. В 1930-е годы уже определенно обозначились негативные тенденции: приоритет словесных методов, стремление к методическому и организационному единообразию, усиление административного контроля за работой учителя, ограничение его творчества, выходящего за рамки «дозволенного», были отменены демократические формы управления школами и народным образованием в целом, введенные специальным положением СНК РСФСР 18 июля 1918 года и Положением о единой трудовой школе РСФСР от 30 сентября 1918 года. Так, Постановлением СНК РСФСР и ЦК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы в СССР» от 15 мая 1934 года разнотипные школы были унифицированы.

После Постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936) в 1937 году были ликвидированы образцовые и опытно-показательные школы. Репрессии коснулись многих советских педагогов, демократические и гуманистические идеи которых были возрождены лишь во второй половине XX века в трудах учителей-экспериментаторов педагогики сотрудничества [4]. В том числе и поиск способов индивидуально-творческого формирования личности педагога в процессе профессиональной подготовки стала рассматриваться как отход от принципов единого коллективного воспитания рабочей и крестьянской молодежи, как атавизм буржуазного мировоззрения.

В декабре 1938 года на встрече с учителями городских и сельских школ М.И. Калинин обозначил уже такие четкие требования, как знание основ марксизма-ленинизма и умение их претворять в жизнь, естественность и честность перед учащимися, умение воспитать в детях любовь к своему народу, к людям, к труду, к дисциплине, храбрость и товарищество [5, С. 324]. Как видно, тенденция была направлена на повышение идеологической подготовки учителей. В первой половине XX века перед педагогическими учреждениями стояла задача – «ближе связать преподавание основ марксизма-ленинизма и философии с научными дисциплинами и политико-воспитательной работой. Они должны формировать не просто преподавателей-предметников, а учителей, настолько овладевших основами марксистско-ленинской теории, чтобы быть способными успешно применять эти знания и в преподавании своего предмета» [10]. Нужно отметить, что в отличие от

указанных нами выше дидактических исследований, где досконально изучались преимущественно профессиональные качества, способности, умения и навыки учителя, положительным является то, что в требованиях четко определены духовно-нравственные личностные качества учителя как человека и гражданина, не только как специалиста.

Выводы. Нужно отметить, что усиление идеологической линии в профессиональной подготовке учителя было обусловлено социально-политической ситуацией, которая в годы войны получила свое обоснование, поскольку твердая патриотическая составляющая системы воспитания в молодом советском государстве являлась необходимым условием защиты его завоеваний в первые десятилетия XX в. Несомненно, перегибы в продвижении указанной политики очевидны с позиции современного исследователя. Тем не менее, дидактика как научное направление нашла свое продолжение в рамках профессиографии, известными отечественными исследователями в которой являлись Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др. В их исследованиях, посвященных профессиограмме советского учителя, выделены необходимые доминантные личностные характеристики и свойства, направленность личности, его духовная культура в целом. Особое внимание им уделялось в трудах В.А. Сластенина.

В современных условиях непрерывных реформ и череды поиска оптимальных федеральных стандартов профессионального педагогического образования мы считаем важным педагогическим коллективам самостоятельно проанализировать уже имеющийся исторический опыт воспитания личности учителя в отечественной педагогике, выявить наиболее актуальные и перспективные идеи в данном направлении и «одухотворить» ими имеющийся образовательный процесс подготовки и становления будущего учителя как личности, профессионала, гражданина.

Литература:

1. Горюнова, Т.А. Путь к профессии учителя / Серия «Педагогика и психология» / Т.А. Горюнова, И.Ш. Королева. – М.: Знание, 1981. – №8. – 96 с.
2. Гусев, В. Анализ педагогической профессии и подготовка педагога / В.Гусев // Народное просвещение. – 1927. – №8.
3. Дубицкая, Е.А. Развитие идей дидактики в современной профессиографии / Е.А. Дубицкая // Педагогика и психология образования. – 2016. – №1. – С. 5-14
4. Игнатъева, Т.Б. Проблемы истории советской школы и педагогики: в 3-х ч. / Сост. Игнатъева Т.Б. Отв. ред. З.И. Равкин. Ч. 1. – М.: НИИ ТИИП, 1991. – 221 с.
5. Калинин, М.И. Избранные произведения / М.И. Калинин. – Т. 3. – М., 1962. – С. 324.
6. Королев, Ф. Тип и личность учителя начальной школы / Ф. Королев, Л. Раскин // Педагогическая квалификация. – 1929. – №3, 4.
7. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения / Н.К. Крупская. – М., 1959. – Т.3. – С. 639-640
8. Маркарян, Т.Г. Школа, ребенок и учитель педагогика и дидактика / Т.Г. Маркарян. – Ростов-н/Д.; Краснодар, 1925.
9. Панчуков, А.П. История начальной и средней школы Восточной Сибири / А.П. Панчуков. – Улан-Удэ: Бурятское книжное изд-во, 1959. – 510 с.
10. Попов, П.И. К профессиональной характеристике выпускников педагогических учебных заведений / П.И. Попов // Советская педагогика. – 1946. – №12. – С. 26.
11. Фридман, С. Какие нам нужны педагоги и как их готовить / С.Фридман. – М.: Работник просвещения, 1930.
12. Ценюга, С.Н. Становление и развитие теории и практики педагогической работы в народном образовании Приенисейского края второй половины XIX – первой трети XX вв.: дисс. доктор пед.наук: 13.00.01 / С.Н. Ценюга. – Красноярск, 2010. – 531 с.

Педагогика

УДК 373

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ»

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические основы подготовки детей к школьному обучению. Раскрывается сущность понятия «готовность к обучению в школе» с разных авторских позиций. Авторы, основываясь на исследованиях и суждениях ученых, выделяют и взаимосвязанные аспекты школьной готовности как физическая, специальная, психологическая. Особое внимание уделяется психологической готовности дошкольника. Этот аспект является более многогранным. Он подразумевает достижение ребенком необходимого уровня психического развития. Результат – успешное освоение учебной программы. Акцентируется внимание на самостоятельность дошкольника. Он сам должен самостоятельно прийти к выводу, что он хочет стать школьником, хочет учиться. В данном аспекте рассматривается личностная готовность дошкольника к школе.

Ключевые слова: становление самосознания дошкольника, самоконтроль, проявление положительных личностных качеств.

Annotation. The article discusses the psychological and pedagogical foundations of preparing children for school. The essence of the concept of "readiness to study at school" is revealed from different author's positions. The authors, based on the research and judgments of scientists, identify interrelated aspects of school readiness as physical, special, and psychological. Special attention is paid to the psychological readiness of the preschooler. This aspect is more multifaceted. It implies that the child reaches the necessary level of mental development. The result is the successful completion of the curriculum. Attention is focused on the independence of the preschooler. He must independently come to the conclusion that he wants to become a schoolboy, wants to study. In this aspect, the personal readiness of a preschooler for school is considered.

Key words: formation of preschool child's self-awareness, self-control, manifestation of positive personal qualities.

Введение. Среди множества новообразований, возникающих в период дошкольного детства, одним из наиболее существенных является готовность к школьному обучению. Она обеспечивает смену позиции: дошкольник – школьник.

Немаловажное значение в определении степени готовности ребенка к школе оказывает уровень его социальной зрелости. Данное явление выражается в поиске и принятии нового значимого места в обществе, а так же в способности выполнять общественно ценную деятельность. Переступая порог дошкольного возраста ребенку необходимо быть готовым не только к постижению новых знаний, но и к внушительным изменениям в жизненном укладе [17, С. 192].

На данный момент невозможно выделить универсальное определение понятия «готовность к школе». В работах отечественных психологов данное явление рассматривается как необходимая степень психического развития дошкольника для овладения основной учебной программой школы, при условии, что образовательная программа попадает в зону ближайшего развития ребенка. Если просматривается несоответствие данному требованию, то можно говорить об отсутствии психологической готовности к школе. Последствием может являться неспособность обучаемого овладевать необходимым материалом, что приведет к низкой успеваемости [6, С. 244].

Изложение основного материала статьи. Для обобщения и конкретизации понятия «готовность к школе» мы рассмотрим мнения некоторых ведущих педагогов и психологов.

Л.С. Выготский, советский психолог, рассматривает под готовностью к школьному обучению подчинение ребенком своего поведения под требования нравственных устоев, принятых в обществе. Вследствие этого ключевым моментом в нравственном становлении личности ребенка является овладение нормами общения и осознание их важности и необходимости. От того насколько успешно будет сформировано чувство самоответственности в период дошкольного детства, будет зависеть уровень ответственности ученика в школе [5].

Л.И. Божович, отечественный психолог, определяет понятие школьной готовности как способность ребенка принять новую социальную позицию школьника и достаточный уровень развития мыслительной деятельности. Опираясь на труды своего учителя Л. С. Выготского, профессор подчеркивает, что ребенок, неспособный уследить за мыслью и рассуждениями педагога и на их основе делать простые умозаключения, не готов к школьному обучению.

Вместе с тем, необходимыми составляющими являются наличие познавательного интереса и произвольность поведения. Так же в равной мере важным является уровень заинтересованности ребенка в предстоящем обучении, обуславливающий наличие адекватной мотивации [3, С. 207].

С точки зрения Д. Б. Эльконина, педагога и психолога, готовность к школе подразумевает наличие устойчивых мотивов деятельности. Согласно ряду исследований в ходе развития и усовершенствования ролевой игры дошкольника зарождаются наиболее благоприятные условия для подчинения требуемым правилам, происходит возникновение новых типов деятельности и появление новых мотивов, свойственных для взрослых. Способность ребенка самостоятельно регулировать свое поведение и становление «личного сознания» является основополагающим фактором школьной готовности [18, С. 251].

По мнению профессора и психолога Л.А. Венгера под школьной готовностью понимается не только сформированность качеств, необходимых будущему школьнику, но и способность к дальнейшему их освоению. Данное понятие включает в себя не отдельные знания и умения, которыми должен обладать ребенок, а их общую совокупность, включающую в себя множество факторов и компонентов необходимых для целостного «набора».

Движущей силой является не овладение ребенком навыками чтения, счета и письма, а готовность научиться всему этому. Основное отличие школьника от дошкольника заключается не во внешних проявлениях, а во внутренних, опираясь на которые можно говорить о развитости психических качеств, необходимых для непрерывного усвоения новых знаний [14, С. 105].

Педагог и психолог В. С. Мухина определяет под школьной готовностью наличие у ребенка стремления, желания и осознанности в получении новых знаний, зависящего от уровня социальной зрелости дошкольника. Немаловажной составляющей является наличие внутреннего противоречия, формирующего мотив к учебной деятельности. В роли необходимого фактора, отражающего готовность, выступает процесс формирования определенного набора качеств, составляющих личность будущего школьника.

Однако особенность данного явления заключается в том, что важны только предпосылки их становления, сами же черты могут успешно сформироваться в период школьного обучения. Прежде всего, ребенок должен самостоятельно прийти к выводу, что он хочет стать школьником, хочет учиться [12, С. 262].

Кандидаты педагогических наук Ф.С. Газизова и Р.Ф. Миннуллина среди важнейших показателей готовности к школе выделяют уровень сформированности речевых навыков и владения ребенком родным языком. Именно речь выступает в роли основного средства познания, общения и коммуникации. Ограниченное речевое развитие становится главной причиной школьной неуспеваемости. Четкое звукопроизношение, богатый словарный запас, умение излагать свои мысли и потребности, способность воспринимать информацию на слух, а так же строить диалог с окружающими людьми – залог успешного усвоения учебного материала [11, С. 121].

Обобщив представления ведущих отечественных педагогов и психологов о понятии «готовность к школе» можно судить о неоднозначности и многогранности данного явления.

Основываясь на научных исследованиях и суждениях, выделяют три взаимосвязанных аспекта школьной готовности.

1. Физическая готовность. Для полноценного и успешного процесса освоения детьми новых знаний необходимо наличие хорошего здоровья, выносливости и необходимого возрастного уровня физического развития. Резкая смена видов деятельности, возросшая ответственность, изменившийся уклад жизни и новый режим дня приводят к значительному напряжению нервной системы, понижению сопротивляемости организма неблагоприятным факторам и ухудшению общего состояния.

Данные проявления можно четко отследить на этапе адаптации ребенка к школьным условиям, когда значительно повышается процент детской заболеваемости. Продолжительные трудности в приспособлении к школьному режиму говорят о недостаточном количестве внимания физическому развитию дошкольника со стороны взрослых. Последствиями также могут являться неспособность длительно концентрировать внимание, повышенная утомляемость, общая слабость [10, С. 41].

2. Специальная готовность. Данное направление подготовки обусловлено наличием у ребенка специальных умений и навыков, включающих в себя уровень овладения:

- читательскими компетенциями, предполагающими способность дошкольника визуально воспринимать графические знаки, а так же анализировать и воспринимать речевые высказывания, что является предпосылками для овладения ребенком навыками сознательного чтения [9, С. 418];

- навыками письма, включающими в себя развитую мелкую моторику, координацию движений как кисти руки, так и всего тела и умения правильно обращаться с пишущими предметами (карандаш, фломастер, кисточка) [7, С. 25];

– счетной деятельностью, связанной с овладением ребенком осознанным счетом в прямом и обратном порядке, наличием представлений о количестве предметов и их пространственном расположении [16, С. 37].

3. Психологическая готовность. Данный аспект является наиболее многогранным и предполагает достижение ребенком необходимого уровня психического развития с целью успешного освоения учебной программы.

Рассмотрим компоненты психологической готовности ребенка к школе.

- Личностная готовность. Важной составляющей школьной зрелости является становление самосознания дошкольника, самоконтроль, проявление положительных личностных качеств и умение справляться с отрицательными, а также способность принять новый социальный статус школьника. Адекватное отношение к себе, своим особенностям, достижениям, результатам – это показатель здоровой самооценки и уравновешенности ребенка [15, С. 185]. Кроме того личностная готовность включает в себя:

- Социальную готовность, которая предполагает способность ребенка выстраивать продуктивное взаимодействие с окружающими его людьми. Необходимо различать уместность того или иного рода разговоров, придерживаться уважительного отношения в общении не только со старшими, но и со сверстниками, разграничивать содержание общения и степень его эмоциональности в зависимости от обстановки и собеседника.

Очень важно умение правильно и корректно выходить из конфликтных ситуаций и сохранять самообладание в трудных обстоятельствах. Все это способствует становлению внутренней социальной позиции ребенка [4, С. 72].

- Эмоциональную готовность, включающую в себя самоконтроль, адекватные эмоциональные реакции, умение определять настроение других людей и проявлять к ним сострадание. А также достаточная сформированность эмоциональной сферы.

Качественным показателем выступает отсутствие импульсивности реакций и непредсказуемости поведения. Немаловажным проявлением является умение адекватно реагировать на здоровую критику, способность мягко переживать собственные разочарования, преодолевать неуверенность в себе и не бояться проявления искренних эмоций [2, С. 40].

- Мотивационную готовность, определяющую заинтересованность ребенка в целенаправленном обучении и усвоении новых знаний. Если в качестве мотивов выступают красочные школьные атрибуты, желание общаться с одноклассниками, красивая форма или статус ученика, то можно говорить о мотивационной несформированности.

Центральным критерием готовности является наличие установки на предстоящую учебную деятельность, позволяющей четко осознавать, что образовательный процесс необходим для изучения неизвестного материала. Ребенок должен понимать, что у каждого ученика есть обязанности, необходимые к исполнению, даже если задание неинтересно и нет желания его выполнять. Когда стремление узнать что-то новое преобладает над всеми возникающими трудностями на пути познания, можно говорить о наличии учебной мотивации [13, С. 229].

- Волевая готовность. Появление произвольного поведения, предполагающее умение самостоятельно регулировать и управлять своим поведением и деятельностью, следовать принятым в обществе требованиям и нормам, является основополагающим фактором волевой готовности.

Данное направление подготовки включает в себя сформированность таких волевых качеств, как: организованность, инициативность, самообладание, уверенность в себе и своих силах, ответственность, решительность. Неспособность ребенка контролировать свое поведение, неусидчивость, рассеянность, неумение слышать и слушать, невнимательность и импульсивность реакций говорят о необходимости развития волевой сферы дошкольника [1, С. 37].

- Интеллектуальная готовность. Данный аспект подготовки обусловлен определенным уровнем развития мыслительных процессов и особенностями внутренней организации мышления. Для ребенка крайне важно и необходимо стремиться узнать что-то новое, задавать вопросы на интересующие темы и обязательно получать на них ответ. Это помогает ему расширить кругозор, накопив знания в различных областях и сферах человеческой жизни.

Однако важен не столько объем накопленных представлений, сколько их качественная составляющая. Не менее актуальным является умение сохранять и усваивать полученную информацию, перерабатывать ее и воспроизводить в определенной ситуации. Логичность рассуждений, способность самостоятельно делать выводы, анализировать и размышлять, а так же владение речью и родным языком отражает уровень развития интеллектуальной сферы ребенка [8, С. 55].

Выводы. Таким образом, несмотря на то, что готовность к школе является многогранным явлением, каждый компонент представляет собой важную составляющую, без которой трудно говорить об успешности школьной адаптации. Необходимо планомерное, постепенное, разностороннее развитие личности ребенка для достижения им успеха в различных областях его жизни. Важно оказывать посильную помощь, как со стороны педагогов, так и семьи, позволяя дошкольнику познать себя и окружающий его мир.

Литература:

1. Андреева, С.Ю. К вопросу о формировании волевой готовности детей к школе / С.Ю. Андреева // Научное отражение. – 2018. – № 3(13). – С. 37-38
2. Белая, Р.Ю. Особенности подготовки ребенка к школе / Р.Ю. Белая, Л.Н. Катаева, Н.Н. Терехова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 6 (33). – С. 40-42
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: учебное пособие / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2009. – 447 с. – С. 207.
4. Величко, М.А. Социальная готовность к школе: необходимое условие успеха / М.А. Величко // Наука в современном информационном обществе: Материалы XXI международной научно-практической конференции, North Charleston, 10-11 декабря 2019 года. – North Charleston: LuluPress, Inc., 2019. – С. 72-74
5. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 160 с.
6. Горячева, Н.И. Психолого-педагогические аспекты проблемы подготовки детей дошкольного возраста к школе в условиях дошкольного образовательного учреждения / Н.И. Горячева, А.И. Шарапова // Ребенок-дошкольник в современном образовательном пространстве: Материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции, Липецк, 27 мая 2021 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – С. 244-248
7. Дудкина, Н.Е. Родителям дошкольника о навыке письма / Н.Е. Дудкина // Повышение качества подготовки кадров в современных условиях развития образования: сборник научных статей / Л.Н. Анисимова (отв. ред.); Московский государственный областной университет, Факультет технологии и предпринимательства. – Москва: Московский государственный областной университет, 2017. – С. 25-27
8. Журавлева, А.О. Психологическая (интеллектуальная) готовность детей к школе / А.О. Журавлева // Психологическая студия: Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова / Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2019. – С. 55-57

9. Кудымова, Н.А. Уровень сформированности базовых читательских компетенций у старших дошкольников как показатель готовности к овладению чтением / Н.А. Кудымова, А.В. Костюк // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей, Екатеринбург.

10. Кузьмина, О.Н. Физическая готовность к школе / О.Н. Кузьмина, О.П. Емельянова // Приоритетные направления современной науки, образования и технологий: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, Москва, 31 марта 2020 года. – Москва: Индивидуальный предприниматель Туголуков Александр Валерьевич, 2020. – С. 41-44

11. Миннуллина, Р.Ф. Речевая готовность детей к школьному обучению / Р.Ф. Миннуллина, Ф.С. Газизова, А.Ш. Кузнецова // «Инновационные процессы в условиях глобализации мировой экономики: проблемы, тенденции, перспективы» (IPEG-2021): сборник научных трудов. – Чехия. Прага. – 2021. – С. 119-121

12. Мухина, В.С. Детская психология: 2-е издание / В.С. Мухина. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 272 с. – С. 262.

13. Наливайко, А.В. Особенности формирования мотивационной готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста / А.В. Наливайко, Э.М. Муртазаева // Форум молодых ученых. – 2020. – № 4(44). – С. 229-232

14. Пономарева, Е.В. Готовность к обучению в школе в научных исследованиях / Е.В. Пономарева // Молодой ученый. – 2019. – № 35 (273). – С. 145.

15. Реджепова, З.М. Личностная готовность к обучению в школе / З.М. Реджепова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 7-2. – С. 185-187

16. Степкина, Е.В. Формирование у детей потребности в счете / Е.В. Степкина // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017. – С. 37-39

17. Шармухамбетова, А.К. Психологическая готовность детей дошкольного возраста к школе / А.К. Шармухамбетова // Академическая публикация. – 2022. – № 7-1. – С. 192-198

18. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2016. – 384 с. – С. 251.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат филологических наук Орлова Людмила Георгиевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук Седова Екатерина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о формировании критического мышления у магистрантов средствами иностранного языка в неязыковом вузе. На любом уровне системы образования студенты не только получают академические знания и практические навыки, на основе которых формируются профессиональные компетенции, также происходит развитие личности обучаемых и особого типа мышления, которые формируют профессионально ориентированную и подготовленную личность. Одной из важнейших задач обучения в магистратуре является умение работать с большими объемами информации. В современном мире, перенасыщенном различной информацией, способность к критическому мышлению приобретает особую важность. Студенты должны уметь критически мыслить не только при работе с самой информацией, но и при выборе источников информации. Критическое мышление является не просто одним из важных навыков, необходимых выпускнику вуза. Умение критически мыслить является необходимым компонентом интегральной характеристики выпускника вуза. Развитие навыков критического мышления у студентов магистратуры осуществляется при помощи специальных заданий, которые помогают студентам усвоить алгоритм критического мышления. Критическое мышление – это такое развитие когнитивных способностей обучаемых, когда они могут ими сами управлять. В процессе формирования навыков критического мышления у магистрантов авторы статьи решают целый ряд важных задач: психолого-педагогических, дидактических и методических.

Ключевые слова: магистранты, иностранный язык, неязыковой вуз, профессиональная компетентность, критическое мышление, система заданий.

Annotation. This article considers the issue of the formation of critical thinking among master's degree students by means of a foreign language in a non-linguistic university. At any level of the education system, students not only receive academic knowledge and practical skills, on the basis of which professional competencies are formed, but also develop the personality of the trainees and a special type of thinking that form a professionally oriented and prepared personality. One of the most important tasks of studying for a master's degree is the ability to work with large amounts of information. In the modern world, oversaturated with various information, the ability to think critically is of particular importance. Students should be able to think critically not only when working with the information itself, but also when choosing sources of information. Critical thinking is not just one of the important skills needed by a university graduate. The ability to think critically is a necessary component of the integral characteristic of a university graduate. The development of critical thinking skills among master's degree students is carried out with the help of special tasks that help students to master the algorithm of critical thinking. Critical thinking is the development of students' cognitive abilities when they can control them themselves. In the process of developing critical thinking skills among undergraduates, the authors of the article solve a number of important tasks: psychological, pedagogical, didactic and methodological.

Key words: master's degree students, foreign language, non-linguistic university, professional competence, critical thinking, task system.

Введение. Система высшего образования в России находится в постоянном развитии, стараясь удовлетворить запросы общества на подготовку выпускника вуза, готового к реальной жизни и трудовой деятельности в соответствии с требованиями времени. Этому способствуют Федеральные государственные образовательные стандарты, разработанные для каждого направления подготовки. Главной целью обучения является формирование профессиональных компетенций. Профессиональная компетентность представляет собой интегральную характеристику не только профессиональных, но и личностных качеств выпускников вуза. Она включает умения и навыки, которые являются достаточными для выполнения

своих конкретных профессиональных обязанностей и принятия рациональных решений. Умение критически мыслить является необходимым компонентом интегральной характеристики выпускника вуза. Оно позволяет анализировать, классифицировать и оценивать информацию, что позволяет принимать оптимальные решения в различных ситуациях.

Обучение в вузе – это не просто получение высшего образования, а это следующий этап развития личности после обучения в бакалавриате. В процессе приобретения знаний и формирования профессиональных компетенций развиваются и личностные качества студентов, основными из которых являются когнитивные способности, способность к самостоятельной работе и саморазвитию, способность к критическому мышлению и т.п. Критическое мышление позволяет личности избегать ошибки, манипулирования сознанием, критически оценивать информацию.

Развитие навыков критического мышления особенно релевантно сегодня. В современном мире, перенасыщенном различной информацией, способность к критическому мышлению приобретает особую важность. Студенты должны уметь критически мыслить не только при работе с самой информацией, но и при выборе источников информации. Развитие навыков критического мышления у студентов магистратуры происходит при помощи специальных заданий, которые помогают студентам усвоить алгоритм критического мышления.

Изложение основного материала статьи. Обучение в магистратуре подразумевает, что основные компетенции у обучаемых уже сформированы, происходит их дальнейшее развитие и совершенствование. Это в полной мере относится к дисциплине «Иностранный язык». В процессе обучения в бакалавриате студенты получили базовые знания по направлению профессиональной подготовки, у них были сформированы профессиональные компетенции.

Многие исследователи представляют профессиональную компетентность в виде иерархической пирамиды, основание которой составляют личностные качества обучаемых, далее следуют знания, навыки и умения, а на вершине пирамиды находятся компетенции [4]. Таким образом профессиональные компетенции являются результатом освоения образовательной программы, они способствуют решению задач и выполнению действий профессиональной направленности.

В сфере иностранного языка у студентов-бакалавров были сформированы лингвистическая, социокультурная компетенции, а также вторичная языковая личность. Кроме того, языковая компетенция подразумевает развитие всех видов речевой деятельности: продуктивных (речь и письмо) и рецептивных (чтение и аудирование). Таким образом студенты магистратуры могут осваивать информацию напрямую из источников на иностранном языке, что очень важно, так как им не приходится ожидать, когда появятся переводы этих материалов в специальных журналах.

Одной из важнейших задач обучения в магистратуре является умение работать с большими объемами информации. Поэтому образовательная программа предусматривает умение писать аннотации к текстам на иностранном языке и выполнять реферирование текста (устный вид работы). Эти два навыка предполагают умение обобщать информацию, то есть представить смысловое содержание любого текста в сжатом виде [11]. При составлении аннотации и выполнении реферирования рекомендуется использовать речевые образцы для изложения основной информации в виде логически связанного текста.

Главный тип мышления при обучении в вузе – это словесно-логический, основными инструментами которого являются суждения и умозаключения.

Проверить любой факт на объективность помогают анализ и синтез, которые являются методами научного познания. Они также лежат в основе навыка критического мышления. Однако в отличие от мышления, являющимся сложным физиологическим процессом аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга, которым обладает любой человек, критическое мышление представляет собой процесс анализа и обработки получаемой информации.

Словарь педагогических терминов определяет критическое мышление «как способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [8]. Развитие и формирование навыков критического мышления является очень важной задачей системы высшего образования.

Универсальным инструментом мышления является системный анализ, который используется в различных сферах знаний. Он позволяет осмыслить информацию и классифицировать факты на главные и второстепенные, что в свою очередь помогает сформулировать выводы. Поэтому неудивительно, что основой критического мышления является системный анализ, так как он предполагает выполнение аналогичных действий. Критическое мышление предполагает умение делать выводы на основе информации, полученной из сообщения. В нашем случае источником информации является текст на иностранном языке. При изучении профессионального текста студенты осваивают специальную лексику и основные понятийные элементы темы, которые являются базовой информацией для формирования профессиональных компетенций [9].

В процессе выполнения заданий по развития критического мышления у обучаемых развивается способность отделять важные факты от второстепенных, оценивать возможное дальнейшее развитие событий или принятие решений, уметь рассматривать ситуацию и факты со всех или нескольких сторон. Выражаясь простым языком, критическое мышление – это умение анализировать факты со всех сторон и умение делать обоснованные выводы. Критическое мышление – это такое развитие когнитивных способностей обучаемых, когда они могут ими сами управлять.

Основными методами научного исследования при работе с текстом являются анализ и синтез. На начальном этапе студенты должны понять содержательную сторону текста, используя навыки перевода текста, происходит подробное исследование каждой части информации текста [6]. При последующей работе с фактической информацией происходит ее дальнейшее осмысление. На завершающем этапе студенты используют метод синтеза, чтобы обобщить, выделить самое основное содержание изучаемого текста.

Текст представляет собой предложения, которые связаны общей темой и смыслом. Поэтому смысловой анализ – это выделение элементов текста, составляющих его смысл. Метод анализа предполагает разложение содержания текста на его структурные части для изучения всех его характеристик. Из различных видов анализа текста (информативный, комплексный, лингвистический, стилистический, литературоведческий и т.п.) основным является информативный. Для работы с информацией текста используются различные виды заданий.

Задания по развитию умения анализировать материал, то есть извлечения полной и точной информации из текста на иностранном языке и ее осмысление, могут включать:

- переведите текст и разделите его на несколько смысловых частей;
- озаглавьте каждую часть;
- в каком абзаце содержится самая важная информация;
- какие абзацы содержат второстепенную информацию;
- напишите ключевые слова к каждому абзацу текста;
- в каком абзаце содержатся выводы;
- напишите план содержания текста и т.п.

В методической литературе описано много методов развития навыка критического мышления или его элементов. Существуют различные игровые методы («Ролевая игра», «Свободное письмо», «Синквейн», «Толстый и тонкий вопросы» и т.д.), которые развивают определенный навык работы с информацией [7]. Предлагается также ТАСК-анализ (Тезис-Анализ-Синтез-Ключ), который помогает запомнить обучаемым, какие действия они должны применить при работе с текстом.

Однако практическая работа с магистрантами показала эффективность нескольких методов, которые также не требуют больших затрат учебного времени [5].

Достаточно распространенным и часто используемым является письменное задание Advantages/Disadvantages (Преимущества/Недостатки). Студентам предлагается в два столбика записать преимущества и недостатки какого-либо устройства, метода, явления и т.п. Этот прием помогает обобщать полученную информацию, выделить главное.

«Диаграмма Вена» – это особая наглядная техника работы с любой информацией. При этом обучающиеся должны определить и указать общие черты для характеристики изучаемого явления или темы [2]. Обычно рисуют два или несколько кругов в зависимости от количества сравниваемых объектов. В тех местах, где окружности пересекаются, студенты должны написать общие факты, явления, которые для них характерны. В непересекающейся части круга должны быть записаны особые факты, явления, присущие только этому объекту. Эта диаграмма способствует обобщению фактов и информации, а также выделению специфических характеристик.

На уровне анализа явлений и предметов широко используется графическая техника кластеров, ее часто называют Spidergram [1]. Пишется ключевое слово, а вокруг него слова, которые находятся в тексте и характеризуют это слово, тема, проблема, понятие. Такие графические кластеры способствуют развитию системного мышления. По одному тексту можно сделать несколько кластеров Spidergram с ключевыми словами: Advantages, Disadvantages, Main methods and so on.

Презентация является одним из распространенных/активных методов обучения [3]. Она также является прекрасным примером развития навыков критического мышления. В процессе создания презентации студенты тренируют все навыки работы с информацией, в том числе и навыки критического мышления.

Поэтому требование подготовки экзаменационной итоговой презентации также является необходимым и показательным видом работы для формирования критического мышления [10]. Создание презентации побуждает к практической и мыслительной деятельности, способствует развитию личности обучаемого [6].

Авторы статьи также считают, что эффективный результат при работе с текстом можно получить, если студенты научатся использовать макет из базовых вопросов, которые помогают заострить внимание студентов на определенной информационной стороне текста:

- What is the main aim of the text?
- What problem is raised in the text?
- What assumptions are there in the text?
- What is the author's point of view?
- Are there facts and data in the text? (Does the text contain facts and data?)
- What concepts and ideas does the author use?

Такие вопросы помогают обратить внимание студентов на основные элементы текста и структурировать главную информацию.

Выводы. На основании вышеизложенного авторы статьи приходят к выводу о том, что возможно успешное формирование у магистрантов навыков критического мышления, которые наряду с профессиональной компетентностью являются интеграционной характеристикой выпускника магистратуры.

Преподаватель может существенно варьировать задания для студентов и методы работы в группе. Во-первых, он может привлекать студентов к поиску текстового материала по определенной тематике. Студенты могут работать индивидуально или группами по 2-3 человека. Студенты могут предлагать свои задания для работы с информационной составляющей текста. При выборе методов работы преподавателю следует учитывать уровень подготовки группы и каждого студента, сложность материала, цели, которые должны достичь студенты в результате освоения этого материала, и наконец, количество учебных часов, которые отводятся на этот вид работы. В процессе обучения происходит постоянное расширение запаса понятий и представлений, на основе которых создаются новые суждения. Студенты, которые владеют критическим мышлением, создают верные суждения, которые формируют зрелую личность, способную адекватно оценивать окружающую действительность, события и других людей. Только человека со сформированной системой ценностей и жизненных принципов можно назвать личностью. При формировании критического мышления также развиваются когнитивные способности студентов, которые помогают осмыслить большие объемы материала и сделать соответствующие умозаключения, в которых дается оценка материала. Обучаемые способны не только критически осмысливать любую информацию, а также принять новые идеи. Это способствует развитию творческой личности.

Литература:

1. Volkova, V.V. Characteristics of Strategies for Teaching Marine Engineers Professional Communication at English Lessons / V.V. Volkova, O.I. Koval, O.B. Soloveva // Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 09-10 июня 2021 года / Под общей редакцией С.С. Соколова. – Санкт-Петербург, 2021. – Р. 165-174
2. Гуро-Фролова, Ю.Р. Психолого-педагогические аспекты организации дистанционного обучения по дисциплине «Иностранный язык» / Ю.Р. Гуро-Фролова, В.Ю. Новик // В сборнике: Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией С.С. Соколова. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 127-135
3. Гуро-Фролова, Ю.Р. Мультимедийная презентация как средство повышения продуктивности образовательного процесса / Ю.Р. Гуро-Фролова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – № 3 (78). – С. 21-25
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М. – 2005. – 347 с.
5. Коваль, О.И. Обучение профессиональному иностранному языку магистрантов в техническом вузе / О.И. Коваль // Совершенствование методики преподавания в техническом вузе. Сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-методической конференции. Отв. редактор О.Р. Дорняк. – Воронеж, 2021. – С. 50-53
6. Орлова, Л.Г. Использование активных и интерактивных образовательных технологий на занятиях по иностранному языку / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Великие реки 2013 Труды конгресса 15-ого Международного научно-промышленного форума. В 3-х томах. – 2014. – С. 313-316

7. Пахомова, О.В. Игровые технологии в процессе обучения иностранному языку студентов не профильных направлений / О.В. Пахомова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 4. – № 5 (82). – С. 62-64
8. Педагогический словарь. – М.: Академия. Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. 2005. – URL: https://pedagogical.academic.ru/373/КРИТИЧЕСКОЕ_МЫШЛЕНИЕ (дата обращения 15.12.2023)
9. Седова, Е.А. К проблеме формирования инструментальной мотивации студентов старших курсов технического вуза (на примере механического факультета) / Е.А. Седова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2018. – Т. 12. – № 8. – С. 86-87
10. Соколова, Е.Г. Применение аутентичных аудио- и видеоматериалов в процессе формирования умений межкультурного профессионального общения студентов неязыковых вузов / Е.Г. Соколова // Развивающие аспекты лингвистического образования: проблемы и перспективы: Сб. науч. тр. – Н. Новгород: НГЛУ, 2016. – С. 209-215
11. Соловьева, О.Б. Предметно-языковое интегрированное обучение в неязыковом вузе: за и против / О.Б. Соловьева // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2020. – Т. 3. – № 5. – С. 136-138
12. Степанова, А.С. Цифровое обучение на современном этапе: вызовы и последствия / А.С. Степанова // Русский язык и культура в международном образовательном пространстве. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Иваново, 2021. – С. 183-189

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна

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

старший преподаватель Прокопова Анна Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ ДИАЛОГ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В данном исследовании рассмотрен феномен персонализации в профессиональном обучении будущих педагогов изобразительного искусства. Формирование профессиональной персонализации способствует становлению важных качеств личности педагога-художника, связанных с уровнем его профессионального развития и социальной интеграции. В качестве фактора инициации профессиональной персонализации педагогов ИЗО рассматривается визуальная культура. В современном мире очень важно ориентироваться в многогранной визуальной среде. Также будущим педагогам-художникам необходимо уметь грамотно воспринимать и интерпретировать произведения изобразительного искусства, так как это связано со спецификой деятельности специалиста изобразительного искусства. Для этого высшей школе нужно создать педагогические условия. Особое значение, на наш взгляд, имеет внедрение в учебный процесс межличностного диалога. Его возможности изучаются в качестве условия формирования профессиональной персонализации будущих педагогов изобразительного искусства на основе освоения визуальной культуры в процессе обучения. Диалог в профессиональном обучении и развитии визуальной культуры будущих педагогов ИЗО проанализирован с философской, психологической и педагогической точек зрения. Изложены данные проведения эксперимента с внедрением межличностного диалога в рамках изучения дисциплины «История изобразительного искусства» у студентов факультета искусств, рекламы и дизайна Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск).

Ключевые слова: диалог, профессиональная персонализация, визуальная культура, профессиональное образование, педагог изобразительного искусства.

Annotation. This study examines the phenomenon of personalization in the professional training of future fine arts teachers. The formation of professional personalization contributes to the formation of important personality traits of a teacher-artist related to the level of his professional development and social integration. Visual culture is considered as a factor in initiating professional personalization of art teachers. In the modern world, it is very important to navigate a multifaceted visual environment. Also, future teacher-artists need to be able to competently perceive and interpret works of fine art, as this is related to the specifics of the activity of a fine art specialist. For this, higher schools need to create pedagogical conditions. Of particular importance, in our opinion, is the introduction of interpersonal dialogue into the educational process. Its capabilities are studied as a condition for the formation of professional personalization of future fine arts teachers based on the development of visual culture in the learning process. The dialogue in professional training and development of visual culture of future art teachers is analyzed from philosophical, psychological and pedagogical points of view. The data of an experiment with the introduction of interpersonal dialogue as part of the study of the discipline «History of Fine Arts» among students of the Faculty of Arts, Advertising and Design of the Pacific State University (Khabarovsk) is presented.

Key words: dialogue, professional personalization, visual culture, professional education, fine arts teacher.

Введение. Идея персонализации (от лат. persona) находит отражение в становлении ведущих инновационных образовательных систем, поскольку прогрессивная педагогическая мысль во все времена стремилась к тому, чтобы личность человека в этих системах стала той основой, вокруг которой выстраивается весь педагогический процесс. Термин введен В.А. Петровским, который рассматривает личность как человека, определяющего себя через группу, через социум [8, С. 79-81]. Персонализация в педагогике призвана использовать индивидуальные особенности, регулирование подхода и дифференциацию заданий для активного, самостоятельного, инициативного обучения самого обучающегося, для развития его личностного потенциала (Л.С. Подымова, Н.В. Савина, В.В. Сериков и др.).

Изложение основного материала статьи. Вопросы профессиональной персонализации будущего педагога изобразительного искусства через освоение культуры выступают в качестве достаточно сложного с профессиональной точки зрения процесса. В результате формирования профессиональной персонализации происходит становление одних из наиболее значимых качеств личности педагога-художника, связанных с уровнем его профессионального развития и социальной интеграции. В процессе профессионального образования будущие педагоги ИЗО учатся воспринимать, понимать и интерпретировать произведения изобразительного искусства, так как это связано со спецификой деятельности специалиста изобразительного искусства. Аспект визуальной культуры педагогов изобразительного искусства необходимо рассматривать с точки зрения одного из наиболее значимых профессиональных качеств, означающих возможность

эффективного и гармоничного восприятия искусства и всех его составляющих, связанных, в том числе, с историческими аспектами развития художественной культуры, с восприятием современных изменений и протекающих тенденций, противоречий, визуальных аспектов и многих других (Р. Арнхейм, Н.Б. Маньковская, В.М. Розин, Е.В. Сальникова, О.А. Чулков и др.).

На наш взгляд, для освоения визуальной культуры, как фактора инициации профессиональной персонализации будущих педагогов изобразительного искусства, будет целесообразным создание педагогического условия, которое было бы направлено на диалогичность процесса обучения. В педагогике условия обычно рассматриваются как «совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» [7]. Диалог, на наш взгляд, будет способствовать проявлению у студентов разносторонних подходов к анализу и интерпретации материала по искусству, тем самым расширяя критические возможности их личных суждений о современной визуальной среде.

Диалог абсолютно незаменим в вопросе профессиональной персонализации педагога даже в эпоху всепоглощающих цифровых технологий. Он являлся одним из способов постижения прекрасного в эпоху Античности, будучи облеченным не только в вербальную, но и в точную литературную форму диалектического поиска истины. Благодаря Сократу и его ученикам, в частности Платону, диалектика была доведена до совершенства. В «Диалогах» Платона отражается метод обучения его учителя Сократа, для которого диалектика – искусство вести беседу [9, С. 58].

Философская мысль питалась не только идеями античной науки, но и продвигалась дальше. Проблема диалога отражена в философии И. Канта, Г. Гегеля, а также в трудах философов XX века: немецких (М. Хайдеггер, Х.Г. Гадамер и др.), французских (П. Рикер и др.), русских (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г. Шпет и др.). Диалог, по мнению философов, позволяет понять собеседника, ввести его точку зрения в единый контекст культуры.

Механизм психологических факторов формирования профессиональной персонализации будущих педагогов ИЗО через освоение визуальной культуры достаточно сложен. Со стороны педагогов высшей школы необходима постоянная поддержка студентов, выбор эффективных подходов к ним. Использование универсальных возможностей диалога может быть одним из таких подходов. Диалог на социально-психологическом уровне как явление субъект-субъектного взаимодействия рассматривается в ракурсе межличностного общения как специфической формы взаимодействия человека с другими людьми (Б.Ф. Ломов), диалогического стиля общения (А.А. Бодалев, А.К. Болотова, С.Л. Братченко, В.Н. Кан-Калик, Г.А. Ковалев, Л.А. Петровская, С.А. Шенин). А.А. Бодалев характеризует межличностное общение как особый вид деятельности, без которого не может происходить полноценное развитие человека как личности, и как субъекта деятельности, и как индивидуальности [3, С. 130].

Суть диалога в формировании персонализации заключается в том, что межличностное взаимодействие не сводимо к единой точке зрения, а является индивидуальным для каждого обучающегося процессом. В межличностном диалоге в учебном процессе важнейшей составляющей является признание условного равенства позиций между учащимися и педагогом, когда принимается активная роль каждого обучающегося (В.А. Сухомлинский) [12, С. 117-118]. Следовательно, диалог в процессе обучения будущих педагогов ИЗО должен проходить в доброжелательной и доверительной обстановке, где учитывается ценность суждения каждого участника относительно изобразительного искусства. Так как визуальные предпочтения в искусстве у всех студентов разные, деликатность педагога вуза особенно важна при организации диалога на учебных занятиях. Умение слушать, слышать и направлять дискуссию позволит педагогу замечать, как протекает у студентов процесс формирования их профессиональной персонализации через освоение культуры.

В педагогических исследованиях мы часто можем видеть характеристику диалога в обучении как диалогического пространства, которое раскрывает принципы взаимодействия между педагогом и студентами, а также между самими студентами. О таком свойстве диалога писал К.Н. Вентцель: «Полисубъективное взаимодействие» связано с необходимостью отобразить реально существующий уровень взаимодействия между субъектами процесса обучения [5, С. 119]. То есть, педагогу вуза нужно создать диалогически насыщенную среду – культурное пространство, которое характеризуется открытостью, взаимодействием всех участников, равенством их аргументов, совместным накоплением и анализом знания в области теории и истории искусства, возможностью взаимной оценки и контроля.

В диалоге отшлифовываются индивидуальные суждения студентов, проявляется их эстетическое видение произведений искусства, а также современного культурного пространства, поиск и определение своего места в будущей профессии. Постигание в диалогической форме эстетических начал и законов создания художественных образов в различных видах искусства и в виртуальном пространстве, может способствовать освоению визуальной культуры как фактора профессиональной персонализации участников диалога.

Для реализации межличностного диалога, как подхода к формированию профессиональной персонализации будущих педагогов изобразительного искусства на основе освоения визуальной культуры мы решили обратиться технологии проведения лекций и семинаров А.А. Вербицкого:

- методы: беседа, учебная дискуссия, анализ наглядного материала;
- форма: «пресс-конференция»;
- средства визуализации материала: металлические карты, цифровые презентации, иллюстрации изучаемых произведений.

Способность активно высказывать свои суждения и оценки относительно визуальных образов и явлений изобразительного искусства может рассматриваться как один из критериев эффективного формирования профессиональной персонализации педагога-художника на основе визуальной культуры. Внедряя в учебный процесс диалогический подход, в качестве условия персонализации будущих педагогов, мы нацелены на становление таких качеств у студентов, как:

- понимание языка изобразительного искусства;
- способность вступать в профессиональное общение с сокурсниками, открыто высказывая свою точку зрения и принимая другую;
- понимать и принимать различные идеи интерпретации произведений;
- выявлять связи в теории и практике искусства;
- умение интерпретировать эмоционально-идейного содержания произведений искусства.

Вышеупомянутые качества могут характеризовать сформированность профессиональной персонализации педагога-художника на основе освоения визуальной культуры. Диалогический подход реализовывался нами в экспериментальной группе на Факультете искусств, рекламы и дизайна Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск) в рамках дисциплины «История изобразительного искусства». Мы использовали методику проведения лекций и семинаров А.А. Вербицкого [6], также обратились к образовательным технологиям, предложенным Г.К. Селевко [13].

В экспериментальной группе межличностный диалог мы организовывали и в рамках лекционных занятий. Студентами направления Педагогическое образование «Изобразительное искусство и технология» на первом курсе обучения, в качестве полисубъективной формы, была использована лекция пресс-конференция (А.А. Вербицкий). В качестве примера приведем изучение темы «Искусство северного Возрождения во Франции» раздела «Искусство эпохи Возрождения». На лекции,

после введения в изучаемую тему, мы попросили студентов в письменном виде задать вопросы по ней. Каждый студент в течение 2-3 минут формулирует свой вопрос и передает его преподавателю. После этого преподаватель рассматривает вопросы, классифицирует их, и приступает к чтению лекции. При этом изложение лекционного материала не выстраивается в виде ответов на вопросы. Преподаватель последовательно раскрывает тему, затрагивая наиболее интересные студентов вопросы. В завершении лекции педагог проводит итоговую оценку вопросов, как отображения знаний и интересов обучающихся. Мы просили участников подписаться под вопросами. Это позволяет увидеть наиболее важные аспекты искусствознания для каждого студента.

Необходимо отметить, что наиболее открытыми к ведению диалогов об искусстве в экспериментальной группе были 31% студентов, то есть, на 9% больше, чем в контрольной. Некоторые из студентов продемонстрировали свое умение задавать актуальные для изучаемой темы вопросы. Изучая вопросы студентов, мы выявили, что с формулировкой и одновременно постановкой задач лекции справилось 72% участников экспериментальной группы, из них 52% продемонстрировали высокий и 20% средний уровни инициативности в ведении бесед об искусстве. Это больше половины участников, тем не менее, показатель требует дальнейшей работы над его повышением, так как важнейшей мотивацией к формированию профессиональной персонализации при освоении визуальной культуры является личная заинтересованность студента в проблемах изобразительного искусства. Грамотная постановка вопроса в данном случае определяет цель и является путеводителем к их постижению.

В результате проведения лекции было замечено, что студенты стали более внимательными к речи педагога, так как ждали ответов на свои вопросы. Таким образом, было построено субъект-субъектное взаимодействие между преподавателем и студентами, каждый из которых пополнял свои знания, получая ответы на вопросы. Следовательно, восприятие искусства у участников эксперимента становилось более проясненным, и постепенно совершенствовалась их освоение визуальной культуры, как фактора формирования профессиональной персонализации. Не случайно для лекции пресс-конференции мы выбрали тему завершающую раздел, так как это подведение итогов проделанной лекционной и практической работы на предыдущих занятиях. Нами было принято решение проводить как можно больше таких лекций в рамках дисциплины «История изобразительного искусства» по завершении больших тематических разделов.

Изменение лекционного курса с целью внедрения диалога в учебный процесс, как условия формирования профессиональной персонализации будущих педагогов, повлекло за собой изменения и в семинарско-практических занятиях. Последовательность учебного материала по дисциплине «История изобразительного искусства» на 1 и 2 курсах направления «Педагогическое образование (ИЗО и технология)» отвечает последовательности основных исторических культур, сменявших друг друга в европейской истории искусств: Античность, Средневековье, Возрождение. Диалог этих культур строится на завязывании вокруг основных «ключевых точек» или «узлов», то есть, тех интересующих обучающихся вопросов и проблем, благодаря которым может эффективнее сформироваться смысл изучаемого материала.

Для реализации «диалога культур» подобным образом необходимо переработать учебный материал в систему конфликтно-проблемных вопросов и задач, продумать различные варианты развития сюжетных линий диалога, спроектировать способы взаимодействия участников дискуссии. В качестве «ключевых точек» дискуссии были выбраны те вопросы, которые «красной нитью» проходили через все изученные ранее тематические разделы дисциплины «История изобразительного искусства»: Античность, Средние века и Возрождение:

- доминирующее мировоззрение эпохи;
- характерные черты искусства (формальные и образные решения);
- главные идеи в содержании произведений искусства;
- приемы и материалы;
- ведущие мастера.

Студенты были заранее ознакомлены с темой, вопросами, ходом и сценарием «круглого стола». Роли были распределены, исходя из интересов и приоритетов студентов, выявленных при наблюдении за выбором тем и вопросов для подготовки к практическим занятиям. Таким образом, у нас появились эксперты в области философии, специализировавшиеся на доминирующем мировоззрении, культурологи (главные идеи в содержании искусства), специалисты в области методики изобразительного искусства (формальные и образные решения, материалы и техники), а также биографы. На этапе организации возникали и трудности, чаще всего связанные с распределением ролей для менее активных студентов, которые по разным причинам мало работают на семинарских занятиях, необходимо было принять меры для их активизации. Следовательно, чтобы дать им возможность выступить в ведущей роли, перед ними была поставлена задача, предварительно подготовить вопросы для участников «круглого стола», с учетом всех «ключевых точек» дискуссии.

Занятия строились на принципах уважения к личности студента, направленности на совместную деятельность, обмена культурными воззрениями и суждениями. Таким образом, к диалоговой форме изучения нового и закрепление пройденного материала стало подключаться больше участников экспериментальной группы. После проведения нескольких учебных занятий в форме межличностного диалога открытость участников в беседах об искусстве, как критерий формирования профессиональной персонализации будущего педагога ИЗО на основе визуальной культуры, выросла еще 12%, превысив показатели на 33% в сравнении с контрольной группой.

Сопоставление «ключевых точек» в развитии искусства сопоставляемых культурно-исторических эпох помогало студентам более отчетливо увидеть всю картину качественных преобразований в искусстве, происходивших под влиянием смены мировоззрений. Во время проведения дискуссии стало заметнее, что у студентов появилось желание открыто высказывать свое мнения и поддерживать диалог с соучастниками «круглого стола». В целом, инициативность в ведении бесед об искусстве студентов экспериментальной группы выросла на 19% в сравнении с диагностирующим этапом и на 21% с контрольной группой после внедрения диалога в образовательный процесс. Таким образом, исследование показало, что выслушать собеседника, принять его точку зрения об искусстве, как возможный вариант интерпретации произведения изобразительного искусства, способны 58% участников. Показатель вырос в сравнении с контрольной группой на 27%.

Выводы. Таким образом, мы увидели, что межличностный диалог в учебном процессе играет важную роль в развитии коммуникативных качеств студента, помогает ему стать более открытым к ведению бесед об искусстве, способствует проявлению разносторонних подходов к анализу и интерпретации произведений, тем самым расширяя критические возможности его личных суждений о современной визуальной среде. В диалоге оттачивается суждение каждого его участника через возможность выслушать и принять другого. Благодаря этому открывается возможность увидеть в изобразительном искусстве новые грани его восприятия и понимания. Тем не менее, мы понимаем, что одного диалога не достаточно для полноценного формирования профессиональной персонализации на основе освоения визуальной культуры будущих педагогов изобразительного искусства.

Литература:

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – Москва: Прогресс, 1974. – 182 с.

2. Библер, В.С. Мышление как творчество: введение в логику мыслительного диалога / В.С. Библер. – Москва: Изд-во политической литературы, 1975. – 398 с.
3. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – Москва: Изд-во Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
4. Вачков, И.В. Групповые методы в работе школьного психолога: учебно-методическое пособие / И.В. Вачков. – Москва: Ось-89, 2006 г. – 224 с.
5. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание: сборник избранных трудов / К.Н. Вентцель. – Москва: АПО, 1993. – 169 с.
6. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
7. Загвязинский, В.И. Педагогический словарь / В.И. Загвязинский. – Москва: Академия, 2008. – 352 с.
8. Петровский, А.В. Быть личностью / А.В. Петровский. – Москва: Педагогика, 1990. – 112 с.
9. Платон. Диалоги: собрание сочинений / Платон. – Москва: АСТ, 2006. – 237 с.
10. Подымова, Л.С. Организация персонализированного образовательного пространства как проблема / Л.С. Подымова, Т.А. Головятенко // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 1 – С. 28-30
11. Розин, В.М. Визуальная культура и восприятие: как человек видит и понимает мир / В.М. Розин. – Москва: КД Либроком, 2009. – 272 с.
12. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения в 5 т. – Т. 1 / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1979 г. – 640 с.
13. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – Москва: Народное образование, 1998. – 256 с.
14. Чулков, О.А. Визуальная культура / О.А. Чулков. – Санкт-Петербург: ГУМРФ им. адмирала С.О. Макарова, 2014. – 130 с.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Панасенкова Марина Михайловна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук Микюлан Ирина Николаевна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г.Ставрополь)

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматривается понятие профессиональной компетентности. Целью статьи является описание сущности и основных подходов к совершенствованию профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих образовательную деятельность с детьми с ОВЗ. В статье обосновывается значимость профессиональной компетентности для педагога. В статье представлены разные точки зрения исследователей на понятие профессиональной компетентности. Дано описание основных направлений совершенствования профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования. Авторами представлен опыт работы с педагогами, осуществляющими обучение детей с ОВЗ. Особое внимание уделено вопросам необходимости совершенствования профессиональной компетентности педагогов с учетом осуществления образовательной деятельности с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, дополнительное профессиональное образование, курсы повышения квалификации, конкурсы, самообразование, учитель, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональные дефициты, модель.

Annotation. The article discusses the concept of professional competence. The purpose of the article is to describe the essence and main approaches to improving the professional competence of teachers engaged in educational activities with children with disabilities. The article substantiates the importance of professional competence for a teacher. The article presents different points of view of researchers on the concept of professional competence. The description of the main directions of improving the professional competence of a teacher in the system of additional professional education is given. The author presents the experience of working with teachers who teach children with disabilities. Special attention is paid to the need to improve the professional competence of teachers, taking into account the implementation of educational activities with children with disabilities.

Key words: professional competence, additional professional education, advanced training courses, competitions, self-education, teacher, children with disabilities, professional deficits, model.

Введение. Преобразования системы образования направлены, в том числе, и на совершенствование профессиональной деятельности педагога, и в первую очередь, его компетентности.

Первостепенность профессиональной компетентности особенно подчеркивается в связи с тем, что сегодня система образования претерпевает трансформацию.

В нынешних условиях, чтобы быть успешными, учителя должны быть готовы к изменениям, обладать навыками быстрого реагирования на возникновение новых требований, иметь мотивацию для самосовершенствования, постоянно обновлять свои знания и навыки, быть готовыми к риску, иначе говоря, быть компетентными [5].

В данное время для учителя является нормой постоянная работа над совершенствованием своей профессиональной компетентности, причем, на протяжении всего его профессионального пути.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время компетентность как научная проблема еще не имеет точного и недвусмысленного определения и всестороннего анализа, хотя интерес к ней имеет серьезную эволюционную историю.

С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведов в своем словаре определяют понятие «компетентный» как знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь сфере [3].

По мнению Н.Д. Хмель профессиональная компетентность соединяет в себе в единое целое теоретическую и практическую готовность учителя к реализации практических задач [5].

Некоторыми учеными профессиональная компетентность используется как сумма знаний, навыков и умений человека, в том числе, и его важные личностные и квалифицированные качества, готовность к личностному росту.

Как считает Н.В. Кузьмина, профессиональная компетентность учителя характеризуется как специальная и профессиональная компетентность в области преподавания своего предмета; методическую компетентность в формировании знаний, умений; социально-психологическая компетентность межличностного общения; дифференциально-психологическая компетентность в сфере мотивов, способностей, направлений обучающихся и др. [2].

Кузьмина О.С. определила две составляющие в составе профессиональной компетентности специалиста, работающего с детьми с ОВЗ: смысловую и организационную.

Смысловой аспект подразумевает:

- понимание сущности образования и закономерностей развития детей с ОВЗ;
- организация коррекционной среды;
- осуществление грамотного самообразования и др.

Организационный аспект подразумевает:

- умение прогнозировать свою работу;
- проведение тщательного анализа своей деятельности [1].

Профессиональная компетентность отличается еще комплексом умений, свойств личности, обеспечивающих изменчивость, приемлемость и плодотворность в конструировании образовательного пространства.

Профессиональная деятельность педагога включает три составляющих, позволяющих достигать эффективности в обучении и воспитании детей:

- 1) педагогическая деятельность;
- 2) педагогическое общение;
- 3) личностное развитие.

Совершенствование профессиональной компетентности включает в себя формирование творческой индивидуальности, чувствительности к инновациям, умение адаптироваться в развивающейся образовательной среде.

За последние годы все больше и больше появляется детей, имеющих ОВЗ. Специфика оказания помощи таким детям требует особой подготовки педагогов.

Учителя в совершенстве владеют вопросами возрастной педагогики и психологии, но для полноценного обучения детей с ОВЗ этого мало. Следует овладеть дополнительно знаниями в области дефектологии, в том числе, вопросами особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, их компенсаторных возможностей, осуществления коррекционной деятельности.

Поэтому, сегодня вызовом для педагога ДОО, ОО становится потребность в совершенствовании профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих обучение детей с ОВЗ.

С 2016 года для обучающихся с ОВЗ стали применяться ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), что также повлекло за собой необходимость в приобретении дополнительных знаний в области реализации данных стандартов.

С сентября 2023 года введена в действие федеральная адаптированная образовательная программа для обучающихся с ОВЗ. Это также требует от учителя определенных компетенций. Но, не все учителя готовы к реализации данной программы в виду профессиональных дефицитов в области разработки и реализации адаптированных образовательных программ.

Исходя из вышеизложенного, сегодняшние изменения в образовании свидетельствуют о необходимости и важности совершенствования профессиональной компетентности учителя, в том числе, обновлении имеющейся базы знаний и опыта.

Следовательно, важно создать пространство, содействующее развитию компетентности учителя.

Одним из таких пространств становится система повышения квалификации, сущностным элементом которой является опережающее сопровождение педагога, т.е. своевременное выявление и устранение дефицитов в работе.

В Ставропольском краевом институте развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования (Далее – СКИРО ПК и ПРО) нарабатан опыт работы с педагогами, включенными в деятельность с детьми с ОВЗ. В целях обеспечения подготовки педагогических работников к осуществлению сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, СКИРО ПК и ПРО реализует широкий спектр дополнительных профессиональных программ. Программы формируются исходя из запросов педагогов образовательных организаций региона.

СКИРО ПК и ПРО за последние два года для педагогов края разработаны и реализуются 13 дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и 1 программа профессиональной переподготовки по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Из них включены в федеральный реестр дополнительных профессиональных программ 5 программ. Тематика программ зависит от должности педагога. Программы адресованы широкому кругу педагогических работников: учителя-предметники ОО, учителя-логопеды и учителя-дефектологи ДОО, ОО, воспитатели ДОО, воспитатели коррекционных школ.

В рамках освоения программ предусмотрено прохождение стажировки на базе образовательных организаций, где педагоги имеют возможность освоить на практике технологии работы с обучающимися с ОВЗ. Посещая образовательные организации, учителя имеют возможность увидеть на практике всю работу, которая проводится с детьми с ОВЗ (уроки, внеурочные занятия, индивидуальную коррекционную работу и др.). Такой подход позволяет обеспечить качественную подготовку учителя, способного осуществить коррекционное обучение; реализовать продуктивное сотрудничество с родителями; организовать для детей с ОВЗ принимающую и понимающую среду, направленную на адаптацию и коррекцию.

Работа по формированию профессиональной компетентности педагогических работников осуществляется через использование различных мероприятий, наряду с повышением квалификации.

Педагоги имеют возможность принимать участие в конкурсах. В Ставропольском крае проводятся краевые этапы Всероссийских конкурсов «Учитель-дефектолог России», «Лучшая инклюзивная школа», «Воспитатель года России». Кроме того, для педагогических работников проводятся краевые конкурсы на лучшую методическую разработку по разным направлениям организации работы с детьми с ОВЗ.

Помимо конкурсов для педагогов проводятся научно-практические конференции, съезды, семинары др.

С 2016 года в Ставропольском крае на постоянной основе проводится краевой съезд педагогических работников, реализующих адаптированные основные образовательные программы для детей с ОВЗ.

Для педагогов края создано сетевое сообщество «Педагог и ребенок», в рамках которого они имеют возможность транслировать свой опыт работы, общаться.

Наша практика свидетельствует о том, применение именно комплексного подхода к процессу совершенствования профессиональной компетентности педагогов, включенных в работу с детьми с ОВЗ, является наиболее результативным.

Это способствовало разработке модели совершенствования профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих образовательную деятельность с детьми с ОВЗ.

Реализация модели осуществлялась в течение учебного года. Для педагогов были реализованы:

- дополнительные профессиональные программы повышения квалификации;
- постоянно действующие практико-ориентированные семинары/вебинары;
- краевые конкурсы на лучшую методическую разработку;
- организована работа по транслированию собственного опыта в сетевом сообществе «Педагог и ребенок».

Данная модель представлена на рисунке 1.

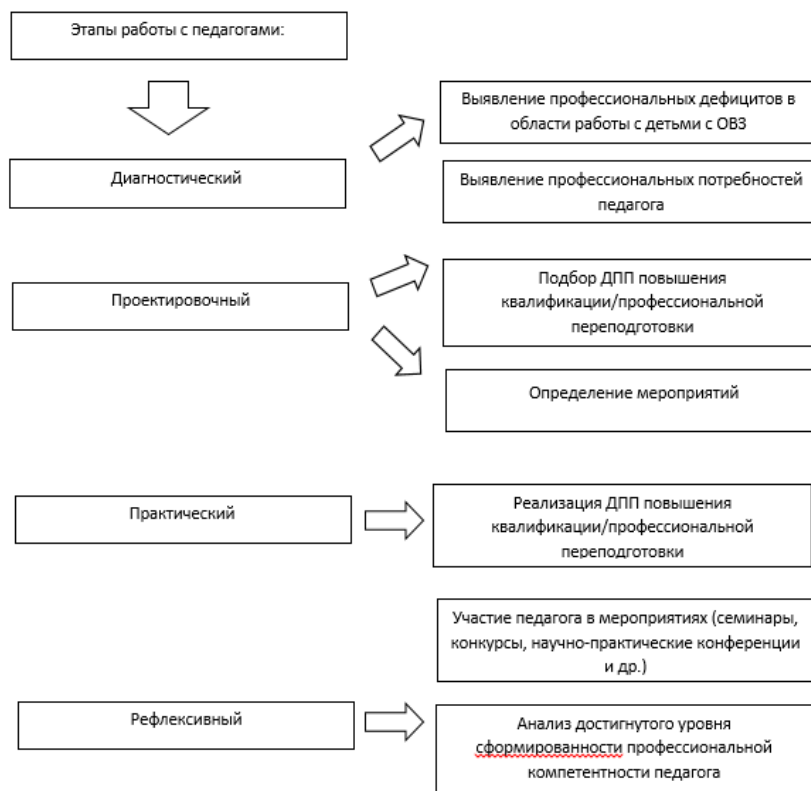


Рисунок 1. Модель совершенствования профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих образовательную деятельность с детьми с ОВЗ

Такие мероприятия способствовали обогащению не только теоретическим, но и практическим арсеналом работы с детьми с ОВЗ, обмену интересным опытом, обсуждению имеющихся проблем.

Программы были разработаны с учетом выявленных профессиональных дефицитов в вопросах обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Выводы. В статье были проанализированы разные точки зрения исследователей на понятие профессиональной компетентности. С нашей точки зрения, профессиональная компетентность педагога выражается в его возможностях к быстрой адаптации к новым требованиям, объединение личностных и профессиональных качеств учителя.

Нами была создана модель работы с учителями, осуществляющими деятельность с детьми с ОВЗ, направленная на формирование профессиональной компетентности педагогов и преодоление профессиональных дефицитов.

Итак, совершенствование профессиональной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования представляет собой использование системы различных вариантов обучения: освоение дополнительных профессиональных программ, участие в сетевых профессиональных сообществах, научно-практических конференциях и др.

С учетом постоянного роста численности детей с ОВЗ возникает потребность в постоянном совершенствовании профессиональной компетентности педагогов.

Литература:

1. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Автореф. ... канд. пед. наук / О.С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 30 с.
2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 117 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Азбуковник, 1999. – 897 с.
4. Печеркина, А.А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика [Текст]: монография / А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умникова: Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2011. – 233 с.
5. Хмель, Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса / Н.Д. Хмель. – А., 2001. – 111 с.

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент **Панова Ирина Валентиновна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

учитель информатики, студентка **Вертинская Анна Сергеевна**

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 129» (г. Нижний Новгород);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы формирования цифровой грамотности у обучающихся начальной школы в рамках авторского курса внеурочной деятельности «ИнфоМир». Проанализированы подходы к трактовке понятия «цифровая грамотность» и составу его компонентов, показаны возможности их формирования у младших школьников в контексте требований обновленных ФГОС НОО. Представлена рабочая программа курса внеурочной деятельности «ИнфоМир», приведено описание процесса его реализации и результаты апробации.

Ключевые слова: цифровая грамотность младшего школьника, информатика в начальной школе, внеурочная деятельность по информатике.

Annotation. The article discusses the formation of digital literacy among primary school students within the framework of the author's extracurricular activity course "InfoMir". The approaches to the interpretation of the concept of "digital literacy" and the composition of its components are analyzed, the possibilities of their formation in younger schoolchildren in the context of the requirements of the updated Federal State Educational Standards are shown. The working program of the extracurricular activity course "InfoMir" is presented, a description of the process of its implementation and the results of testing are given.

Key words: digital literacy of a junior student, computer science in elementary school, extracurricular activities in computer science.

Введение. В настоящее время в системе общего образования реализуется Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» (ЦОС), в рамках которого ведется работа по оснащению образовательных организаций современным оборудованием и развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности. Как правило процесс внедрения сначала информационно-коммуникационных, а затем и цифровых технологий в систему общего образования напрямую связан с оценкой уровня их освоения как педагогами, так и обучающимися, и выражается терминами «компьютерная грамотность», «ИКТ-компетентность», «медиаинформационная грамотность», «цифровая грамотность», формирование которых отражено в нормативных документах сферы образования соответствующего периода. Если понятия «компьютерная грамотность» и «ИКТ-компетентность» предполагали владение базовыми навыками применения средств ИКТ в учебной и профессиональной деятельности, то «медиаинформационная грамотность» и «цифровая грамотность» напрямую связаны с развитием возможностей сети Интернет, использованием её ресурсов в системе образования. Теоретические и практические аспекты формирования медиаинформационной грамотности выпускника школы отражены в статье [3]. В контексте темы нашего исследования обратимся к понятию «цифровая грамотность».

Изложение основного материала статьи. Подробный анализ понятия «цифровая грамотность» приводится в статье профессора НИУ ВШЭ А.В. Шарикова «Концепции цифровой грамотности: Российский опыт» [12], согласно которой впервые понятие «цифровая грамотность» в 1997 году ввел американский писатель и журналист Пол Гилстер: «цифровая грамотность – это умение понимать и использовать информацию, предоставленную во множестве разнообразных форматов и широкого круга источников с помощью компьютеров» [13, С. 4]. Автор указывает, что до 2003 г. книга Гилстера оставалась чуть ли не единственной по данной тематике, но сегодня количество публикаций на эту тему растет с каждым днем, что свидетельствует о большом интересе к данной проблеме во всем мире, а в России данный термин стал использоваться с 2010 г. Рассматривая различные подходы к определению понятия «цифровая грамотность», автор указывает, что оно претендует «на обобщение множества феноменов – использование компьютерной техники, Интернета, мобильных технологий в их разнообразных проявлениях и пр.» [12, С. 98]. Вместе с тем А.В. Шариков, приводит трактовки понятия «цифровая грамотность» в контексте разных подходов, выделенных им в своем исследовании: ИКТ-подход, психолого-педагогический подход, медийно-информационный и индустриальный. В контексте нашего исследования наиболее отражает суть рассматриваемых нами вопросов ИКТ-подход и психолого-педагогический подход [12, С. 99-100].

Группа авторов ЛГУ им. А.С. Пушкина в своем учебном пособии «Основы цифровой грамотности и кибербезопасности» приводит следующее определение цифровой грамотности «Цифровая грамотность является основой продуктивного и безопасного использования цифровых технологий для решения практических задач в условиях всеобщей цифровизации и цифровой трансформации образования» [1, С. 7]. Авторы предлагают дополнить содержание школьного курса информатики новым актуальным содержанием с точки зрения формирования цифровых навыков, основная идея которых связана именно с современными возможностями сети Интернет и сопутствующими им рисками.

Коллектив авторов УМК «Информатика» для начальной школы под руководством Н.В. Матвеевой провел серию вебинаров на тему формирования цифровой грамотности младших школьников [11], в которых авторы определяют цифровую грамотность как набор знаний и умений, необходимых каждому современному человеку для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов сети Интернет. Как и традиционная грамотность, цифровая грамотность вырабатывается в ходе изучения всех учебных предметов, где используются цифровые технологии. В качестве практических инструментов формирования цифровой грамотности на уроках информатики авторы определяют проектную деятельность, решение ситуационных задач и цифровой практикум. В рамках последнего формируются базовые пользовательские навыки работы с различными видами информации: работа с текстом, с графикой, с мультимедиа, работа в сети Интернет [6].

Таким образом, обобщая различные подходы к трактовке термина «цифровая грамотность», мы пришли к выводу, что данное понятие включает в себя различные аспекты применения средств информационно-коммуникационных технологий, что соответствует содержанию понятий «компьютерная грамотность» и «ИКТ-компетентность» и дополняется навыками безопасного и целесообразного использования цифровых сервисов и ресурсов сети Интернет. В своем исследовании мы будем рассматривать цифровую грамотность младших школьников как совокупность знаний и умений младшего школьника по использованию информационных технологий в повседневной жизни и образовании.

Согласно ФГОС НОО второго поколения аспект формирования цифровой грамотности отражен как в метапредметных

результатах обучения – «компьютерная грамотность и работа с информацией на основе правил безопасного поведения в цифровой среде» [8, п. 12.4].

В то же время, поскольку учебный предмет «Информатика» не является обязательным для изучения на данной ступени обучения, формирование компьютерной грамотности в начальной школе предполагается в рамках изучения таких предметов как «Окружающий мир», «Литературное чтение» и «Технология», и, как показывает практика, учителя начальных классов нередко включают в свои уроки задания, связанные с использованием средств ИКТ, такие как подготовка презентаций, создание текстов и рисунков, т.е. направленные на формирование компьютерной грамотности, но, как правило, эту работу чаще всего выполняют родители учеников [2].

Согласно требованиям к результатам обучения в обновленном ФГОС НОО [10], переход на который начался с 1 сентября 2022 года, компоненты цифровой грамотности также должны формироваться в процессе освоения учебных дисциплин «Иностранный язык», «Изобразительное искусство», «Технология», «Окружающий мир», «Литературное чтение».

Предметные результаты по учебному предмету «Иностранный язык» содержат п.10, в котором говорится об использовании ИКТ-средств для выполнения заданий на иностранном языке. В предметных результатах по учебному предмету «Изобразительное искусство» четко выделяется п.б: умение использовать простейшие инструменты графических редакторов для обработки фотографических изображений и анимации [9].

В примерной рабочей программе начального общего образования по предмету «Окружающий мир» с 1 по 4 класс формируется цифровая грамотность при работе с Интернет-ресурсами. Например, в 4 классе есть четкий пункт: «на основе дополнительной информации делать сообщения (доклады) на предложенную тему, подготавливать презентацию, включая в нее иллюстрации, таблицы, диаграммы» [9].

А вот если посмотреть на рабочую программу дисциплины «Технология», то модуль «Информационно-коммуникативные технологии», который как раз и формируют цифровую грамотность, отмечен звездочкой, что означает включенные в Приложение № 1 к ФГОС НОО с пометкой «с учетом возможностей материально-технической базы образовательной организации» [9].

Таким образом, поскольку в большинстве образовательных организаций обучение информатике в начальной школе не реализуется, а рассмотрение отдельных аспектов её формирования в рамках других учебных предметов вызывает много вопросов в части их реализации, то говорить о системном подходе к формированию цифровой грамотности не приходится. В то же время есть возможность решить данную проблему в рамках внеурочной деятельности, на которую в сумме выделяется до 10 часов в неделю на каждой ступени общего образования.

Нами был проведен содержательный анализ программ курсов внеурочной деятельности для младших школьников в контексте темы нашего исследования: «Компьютерная грамотность и формирование логического мышления младших школьников» (1-4 класс), Программа «Инфознайка» (4 класс) [7], «Увлекательное программирование в среде Scratch» (4 класс) [5]. Также были проанализированы сайты с программами по внеурочной деятельности: Pedsovet.ru, Педагогическое сообщество «Урок.РФ», Кванториум - Нижегородская область. Можно сделать вывод, что большинство из них направлено на развитие логического мышления, умение для любой предметной области выделить систему понятий, описать алгоритмы типичных действий и т.д., также курсы для более старшего возраста направлены на изучение языков программирования, робототехники, моделирования. И мало внимания уделяется приемам работы с компьютером, прикладными офисными программами, базовые навыки использования которых необходимы уже в начальной школе.

Учитывая вышеизложенное, нами было принято решение разработать программу курса внеурочной деятельности «ИнфоМир» для обучающихся 2-4 классов. Содержание программы курса внеурочной деятельности разработано на основе УМК «Информатика» для начальной школы Н.В. Матвеевой [4].

В качестве цели обучения нами было определено формирование компонентов цифровой грамотности у обучающихся 2-4 классов, таких как:

- медиаграмотность: умение работать с разными видами информации (текстовая, графическая, видеoinформация);
- компьютерная грамотность: знание технических возможностей компьютера и мобильных устройств, навыки установки приложений на свои устройства (компьютер, смартфон);
- коммуникативная грамотность: умение использовать возможности информационных технологий для осуществления коммуникаций, в том числе социальных сетей.

Программа курса «ИнфоМир» составлена с учетом санитарно-гигиенических требований, возрастных особенностей младших школьников и рассчитана на работу в учебном компьютерном классе, оснащенного 10-15 РМУ и одним РМП. Срок освоения программы 3 года. Объем курса – 102 часа – каждый год обучения рассчитан на 34 часа. Занятия проводятся 1 раз в неделю по 1 часу, продолжительность занятия – 35 мин.

В составе курса три модуля: «Введение в мир информатики», «Текстовый редактор и Интернет», «Работаем с презентациями» [2].

В ходе изучения первого модуля «Введение в мир информатики» обучающиеся знакомятся с правилами поведения и техникой безопасности в кабинете информатики, обсуждают вопросы, связанные с понятием информации и информационных процессов, изучают устройства компьютера, основы пользовательского интерфейса и приобретают навыки настройки своего рабочего стола и работы в графическом редакторе.

Второй модуль программы «Текстовый редактор и Интернет» ориентирован на освоение базовых навыков создания и обработки текстовых документов и первичного знакомства с возможностями сети Интернет, приобретение опыта поиска информации, работы с электронной почтой, совместной работы над документом с использованием облачных приложений.

И, наконец, третий модуль «Работа с презентациями» раскрывает аспекты разработки, создания и оформления качественных презентаций с учетом требований к их структуре и дизайну в зависимости от целевого назначения. Все приобретенные навыки ученики могут продемонстрировать в итоговом проекте.

Для реализации программы курса были разработаны методические рекомендации, в которые вошли: 14 видеоуроков по обучению навыкам использования стандартных приложений Microsoft Office; 5 обучающих интерактивных игр; рекомендации по работе с компьютером; 4 тестовых задания для самопроверки; 7 практических заданий для самостоятельной работы; рекомендации по форматированию текстов и презентаций, полезная литература и ссылки на сайты, где создавались интерактивные упражнения [2].

Важную роль на занятиях в начальной школе занимают педагогические игровые технологии, так как в младшем школьном возрасте у обучающихся происходит постепенная смена ведущей деятельности, переход от игры к учебе. При этом игра сохраняет свою ведущую роль. Возможность опоры на игровую деятельность позволяет сделать интересными и осмысленными любую учебную деятельность. Поэтому в качестве основной педагогической технологии обучения нами была выбрана игровая технология. Так, например, мы использовали рейтинговую систему результатов обучения. С этой целью была разработана онлайн-таблица, к которой был предоставлен доступ обучающимся. За каждую активность,

выполненное задание, прохождение теста, соблюдения правил поведения, техники безопасности и т.д. ученикам начислялись баллы, которые можно было потратить на дополнительную оценку по предмету или же использовать другой вариант поощрения учеников.

Также в курсе использовались и другие педагогические технологии, такие как: технологии дистанционного обучения (видеоинструкции для выполнения практических работ); информационно-коммуникационные технологии (интерактивные упражнения на закрепление полученных знаний по разным темам); разноуровневое обучение, личностно-ориентированное обучение.

Например, изучение нового материала осуществляется с помощью фронтальной беседы с использованием видеозаписи уроков для того, чтобы учащиеся могли потом вернуться к определенному материалу и выполнить задание на закрепление. Также для закрепления знаний по изученному материалу учащимся предлагаются интерактивные упражнения, созданные на платформах Wordwall и Learningapps. Все платформы для создания упражнений выбирались с учетом возможностей детей младшего школьного возраста – чем проще (понятнее), тем лучше (для того чтобы пройти ту или иную игру, детям достаточно перейти по ссылке).

Курс внеурочной деятельности «ИнфоМир» прошел апробацию на базе МБОУ Школа № 129 г. Нижнего Новгорода. В апробации участвовали 60 учеников 4-х классов. Занятия проходили один раз в неделю очно, а в каникулярное время дистанционно. Общение в курсе осуществлялось через социальную сеть «В Контакте», тем самым у обучающихся развивались навыки работы в сети Интернет, а совместная работа на онлайн досках и с «облачными» документами помогала развивать навыки коммуникации. В качестве форм контроля мы выбрали игры, тесты, практические задания, викторины, квизы.

Во время апробации курса использовались как онлайн-сервисы, так и собственные разработки авторов курса, которые учащиеся могли самостоятельно установить себе на компьютеры или смартфоны, например, игру по теме «Текстовый редактор», тем самым они научились скачивать и устанавливать программу себе на телефон и на компьютер.

После изучения каждой темы необходимо было пройти итоговое тестирование. Его можно провести дистанционно через онлайн платформу, или очно. В итоговое тестирование также можно включать «шуточные» вопросы типа: «Как зовут преподавателя курса?». Такие вопросы мотивируют обучающихся к прохождению последующих тестов, т.к. дети ожидают увидеть подобные вопросы и там. В Конце обучения каждый представил свой доклад на выбранную тему, который оформил по всем правилам. Все 100% учащихся самостоятельно оформили итоговые работы с использованием всех изученных инструментов (76% с первого раза, 24% с доработкой), также успешно прошли итоговое тестирование – 100% обучающихся, набрав достаточное количество баллов. Тестирование включало в себя 20 вопросов на разные темы предметной области Информатика.

Выводы. Полученные результаты дают нам основание утверждать о возможности формирования в рамках данного курса таких компонентов цифровой грамотности, как: умение работать с разными видами информации (текстовая, графическая); самостоятельно и правильно оформлять свои доклады и рефераты с помощью текстовых редакторов и презентаций; использовать возможности информационных технологий для осуществления коммуникаций, в том числе социальных сетей (общение с обучающимися шло через социальную сеть ВК). Также у обучающихся сформировались первоначальные представления о компьютере, как универсальном устройстве для работы с информацией.

По окончании апробации программы был проведен опрос, где ученики и их родители оставили свои отзывы, вот пример одного отзыва родителей учащихся, которые участвовали в апробации курса: «Очень радуют достижения сына уже на таком раннем этапе обучения, он увлечен, а это главное. Даже я узнала, что-то новое для себя. Большое спасибо за такую возможность для наших детей», «Спасибо за интересные курсы "ИнфоМир", за предоставленную возможность ребенку понять, с чем вообще связано такое понятие, как "информатика". Мой ребенок был увлечен этой игрой! Она даже не поняла, что их обучают. Она просто играла, как это принято у детей, научилась оформлять свои работы без моей помощи, даже я уже спрашиваю, как и что можно сделать в презентации». Тем самым с помощью курса внеурочной деятельности можно не только формировать цифровую грамотность младших школьников для дальнейшего их обучения и адаптации в современном информационном мире, но и развивать интерес к процессу обучения в целом и мотивацию к изучению информатики на следующих ступенях школьного образования. Отметим также, что проект для младших школьников «ИнфоМир» был представлен на конкурсе Академии Минпросвещения России «Педагоги России: судьбы и идеи» и стал его победителем [2].

Литература:

1. Бороненко, Т.А. Основы цифровой грамотности и кибербезопасности: учеб.пособие / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, И.Н. Пальчикова, Е.В. Федоркевич, В.С. Федотова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2021. – 431 с.
2. Вертинская, А.С. Мы вдохновили ребят на собственные проекты / А.С. Вертинская // РИА Новости [сайт], 14.09.2023. – URL: <https://ria.ru/20230914/intervyu-1896314388.html>
3. Груздева, Е.С. Теоретические и практические аспекты формирования медиа-информационной грамотности выпускника школы / Е.С. Груздева, И.В. Панова // Информатика в школе. – 2019. – № 4 (147). – С. 32-36.
4. Матвеева, Н.В. Информатика. 2-4 классы: методическое пособие / Н.В. Матвеева, М.С. Цветкова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 128 с.
5. Паршина, Е.А. Увлекательное программирование в среде Scratch»: рабочая программа внеурочной деятельности / Е.А. Паршина [электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/informatika/2021/06/14/rabochaya-programma-vneurochnoy-deyatelnosti> (дата обращения 20.11.2023)
6. Пашкова, М.В. О понятии цифровой грамотности младших школьников / М.В. Пашкова, А.А. Малева // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы. Сборник материалов XVII Всероссийской научно-практической конференции. Редколлегия: Р.М. Чудинский (науч. ред.), В.В. Малев, А.А. Малева (отв. ред.), М.В. Дюжакова, С.О. Башарина. – Воронеж, 2023. – С. 319-374
7. Потемина, Н.А. Занимательная информатика: рабочая программа внеурочной деятельности для учащихся начальной школы / Н.А. Потемина [электронный ресурс]. – URL: https://urok.rf/library/rabochaya_programma_vneurochnoj_deyatelnosti_105021.html (дата обращения 20.11.2023)
8. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Министерство просвещения РФ: сайт. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/75cb08fb7d6b269e9ecb078bd541567b/>
9. Приказ Минпросвещения РФ от 18.05.2023 г. № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» // Единое содержание общего образования: сайт. – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/>
10. Приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Единое содержание общего образования: сайт. – URL:

<https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/>

11. Цветкова, М.С. Курс информатики на основе компьютеров: цифровая грамотность в начальной школе: видеолекция / М.С. Цветкова. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=hIN-Qsl8L_c
12. Шариков, А.В. Концепции цифровой грамотности: Российский опыт / А.В. Шариков // Коммуникации. Медиа. Дизайн. – Том 3. – №3. – 2018. – С. 96-112
13. Gilster, P. Digital Literacy / P. Gilster. – New York: Wiley. – 1997. – 279 с.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Папиrowsкая Светлана Юрьевна

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

магистрант Лазенюк Ольга Николаевна

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

студентка Осипова Яна Юрьевна

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

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ, ИНТЕГРИРУЮЩИЕСЯ С АРТ-ТЕХНОЛОГИЯМИ

Аннотация. Реалии современной жизни характеризуются большим количеством информации, высокой степенью сложности образовательных программ, чрезмерной загруженностью учащихся. Данные реалии зачастую влекут за собой возникновение психологического дискомфорта (иногда и нервных срывов), снижение уровня креативности и познавательных способностей обучающихся. В качестве одного из путей нивелирования подобных проявлений у младшего школьника авторы предлагают применение арт-технологий. В этой связи выделяются два основных направления, в рамках которых возможна организация образовательного процесса в начальной школе с применением арт-технологий – урочная и внеурочная деятельность. Для каждого из выделенных направлений в исследовании подобраны соответствующие формы организации, в канву которых можно гармонично вплести применение арт-технологий (арт-практик). Для урочной деятельности выбраны такие форматы, как урок-вернисаж, урок-восхождение, урок-образ, урок-праздник искусств, урок-путешествие и др. Определены понятия данных форматов уроков. Посредством применения методов теоретического исследования показан функционал данных уроков в контексте арт-терапевтического эффекта. Выделены их основные черты. Формами внеурочной деятельности, успешно интегрирующимися с арт-практиками, стали клубные объединения, кружки, художественные мастерские и т.д. Авторами охарактеризованы понятия данных форматов организации внеурочной деятельности. Выявлено влияние арт-практик на развитие личности младшего школьника в ходе реализации данных форм. Выделены их отличительные черты. В итоге авторы пришли к заключению, что содержание представленных направлений образовательной деятельности тесно взаимосвязано между собой и постоянно развивается. Материалы исследования дополняют научные представления в рассматриваемой сфере могут быть полезны учителям и педагогам дополнительного образования.

Ключевые слова: арт-технологии, начальная школа, урочная деятельность, внеурочная деятельность, возможности применения арт-технологий в урочной и внеурочной деятельности в начальной школе.

Annotation. The realities of modern life are characterized by a large amount of information, a high degree of complexity of educational programs, excessive workload of students. These realities often entail the occurrence of psychological discomfort (sometimes nervous breakdowns), a decrease in the level of creativity and cognitive abilities of students. As one of the ways of leveling such manifestations in a younger student, the authors suggest the use of art technologies. In this regard, there are two main directions within which it is possible to organize the educational process in primary school with the use of art technologies - scheduled and extracurricular activities. For each of the highlighted areas in the study, appropriate forms of organization have been selected, in the canvas of which the use of art technologies (art practices) can be harmoniously intertwined. Such formats as lesson-vernissage, lesson-ascent, lesson-image, lesson-celebration of art, lesson-journey, etc. have been chosen for the scheduled activity. The concepts of these lesson formats are defined. By applying the methods of theoretical research, the functional of these lessons is shown in the context of the art-therapeutic effect. Their main features are highlighted. The forms of extracurricular activities that successfully integrate with art practices have become club associations, circles, art workshops, etc. The authors characterize the concepts of these formats of organization of extracurricular activities. The influence of art practices on the development of a younger student's personality during the implementation of these forms is revealed. Their distinctive features are highlighted. As a result, the authors came to the conclusion that the content of the presented areas of educational activity is closely interrelated and constantly evolving. The research materials complement the scientific ideas in the field under consideration and can be useful to teachers and teachers of additional education.

Key words: art technologies, primary school, scheduled activities, extracurricular activities, possibilities of using art technologies in scheduled and extracurricular activities in primary school.

Введение. Современная общеобразовательная школа – особое образовательное пространство, обеспечивающее социально-психологическую безопасность, опору на актуальные потребности каждого обучающегося и продуктивность его познавательной и творческой деятельности. Однако большое количество информации, высокая степень сложности образовательных программ, чрезмерная загруженность зачастую влекут за собой возникновение психологического дискомфорта (иногда и нервных срывов), снижение уровня креативности и познавательных способностей учащихся. Одним из путей нивелирования подобных проявлений поведения младшего школьника может стать применение арт-технологий.

Изложение основного материала статьи. В данном исследовании, мы выделили два основных направления, в рамках которых возможна организация образовательного процесса в начальной школе с применением арт-технологий: 1) первое направление – урочная деятельность, для которой характерны различные форматы уроков, с одной стороны, реализуемые в рамках современного ФГОС НОО [11]; с другой стороны, предусматривающие возможность использования арт-технологий; 2) второе направление – внеурочная деятельность – вид образовательной деятельности в начальной школе, реализуемой вне уроков [12] и также предусматривающий активизацию процесса применения арт-технологий, как технологий педагогического характера.

В рамках первого направления организации образовательного процесса в начальной школе с применением арт-технологий – урочной деятельности, целесообразно, на наш взгляд, реализовать такие форматы уроков, как: урок-вернисаж, урок-восхождение, урок-образ, урок-праздник искусств, урок-путешествие, урок-сказка, урок-спектакль и многие другие [5; 13; 16]. В таблице 1 представлена краткая характеристика данных форматов уроков и показан их арт-терапевтический эффект (таблица 1).

Таблица 1

Краткая характеристика форм уроков в начальной школе и их арт-терапевтический эффект

Название формата урока	Краткая характеристика формата урока	Арт-терапевтический эффект формата урока
Урок-вернисаж	– формат урока, используемый в заключении изучения учебной темы на обобщающих уроках четверти, года. Сопровождается проведением выставки детских работ, либо творческим отчетом детей (или подборкой работ одного обучающегося/его отчетом).	– обеспечивает развитие: умений играть определенные роли по принципу уподобления; способности младших школьников понимать произведения мастеров искусства на их профессиональных выставках, в музеях.
Урок-восхождение	– формат урока, используемый для постепенного подведения младшего школьника к пониманию нового материала.	– обеспечивает накопление знаний по той или иной теме и развитие интереса к соответствующему виду искусства.
Урок-образ	– формат урока, опирающийся на личностный опыт младших школьников, соотносящийся с предметным содержанием осваиваемой темы.	– расширяет детские представления об искусстве; – формирует опережающие, символические, смысловые и событийные, энергетически «чистые» эмоции детей при восприятии произведений.
Урок-путешествие	– формат урока, предлагаемый учителем в игровой форме, используемый для изучения искусства самых разных стран и континентов, других столетий, эпох или современности.	– формирует представления детей о синтезе видов творческой деятельности; – корректирует тактильное и моторное восприятие; – стимулирует к постановке творческих экспериментов.
Урок-экскурсия	– формат урока, организуемый за пределами класса, позволяющий формировать планируемые результаты в максимально реалистичных условиях.	– балансирует эмоциональное состояние ребёнка; – нивелирует страхи внутренние переживания через нахождение на природе, в музеях и т.д.
Урок-сказка	– формат урока, организуемый на этапе обобщения и закрепления материала, в ходе которого дети объединяются по двое-трое, сочиняют сказки на заданную тему и затем показывают их одноклассникам.	– обучает поиску нестандартных решений проблемных ситуаций; – формирует понимание, что добро всегда побеждает зло; – развивает умения шутить, спорить, преодолевать эмоциональные барьеры.
Урок-спектакль	– формат урока, предполагающий актуализацию арт-терапевтического потенциала художественных произведений через их проигрывание.	– помогает совершенствовать навыки игры-драматизации выразительного чтения, открытого выражения эмоций; – обеспечивает развитие коммуникативно-эстетической сферы развития личности.
Урок-визуализация	– формат урока, использующий арт-терапевтический потенциал выражения образной формы через рисунки, изделия лепки и продуктов конструирования, графики, схемы и т.д.	– способствует формированию умений выражать свою позицию, отношение и эмоции через освоение содержания разных знаковых систем.
Стихотворно-музыкальный урок	– формат урока, использующий арт-терапевтический потенциал стихов и музыки, в ходе которого каждая из работающих на уроке подгрупп получает задание подобрать поэтические произведения, характеризующие эпоху, скомпоновать к этим стихам музыкальные иллюстрации и исполнить их самим.	– способствует накоплению опыта эстетико-музыкальной и эстетико-поэтической наслушанности; – развивает раскрепощенность детей, нивелирует страхи, зажимы и телесные блоки.
Урок художественного чтения	– формат урока, в ходе которого каждый обучающийся декламирует заранее выбранное и согласованное с педагогом стихотворение и форму его подачи.	– развивает раскрепощенность детей, нивелирует страхи, зажимы и телесные блоки; – обеспечивает формирование адекватной реакции на критику и оценку.

Таким образом, материалы таблицы 1 свидетельствуют о том, что в начальной школе можно успешно применять разнообразные форматы уроков, в канву которых вплетены арт-технологии (урок-вернисаж, урок-восхождение, урок-образ, урок-праздник искусств, урок-сказка и многие другие).

Следующим, вторым направлением организации образовательного процесса в начальной школе с применением арт-технологий является внеурочная деятельность. В рамках данного вида образовательной деятельности эффективными станут такие формы ее организации, как: кружки, клубные объединения, студии, художественные мастерские и т.д.

Одной из форм организации внеурочной деятельности, эффективно интегрирующейся с арт-практиками, является кружок. Ученые рассматривают его либо как один из видов добровольного объединения детей, в основе работы которого лежит грамотная организация детского досуга и отдыха, нацеленная на расширение, углубление и частичную компенсацию недоосвоенного учебного материала во время урочных занятий [2, С. 18]; либо как одновозрастное или разновозрастное объединение учащихся, функционирующее на добровольных началах и нацеленное на включение учащихся в разнообразные виды социокультурной и коммуникативной деятельности, результаты которого представляются на мероприятиях показательного типа, среди которых разноплановые выступления детей на концертах, фестивалях, праздничных мероприятиях и т.д. [10].

Изучив материалы исследований М.В. Веденькиной [2] и Л.П. Фадюшиной [15], мы выделили перечень признаков, отличающих кружок от других форм организации внеурочной деятельности: 1) четкая ориентация данного вида работы на решение предметно-практических задач (тем самым достигается задача расширения, углубления и частичной компенсации недоосвоенного учебного материала во время урочных занятий); 2) общность интересов и потребностей учащихся, имеющих образовательные потребности в какой-либо узконаправленной сфере учебно-познавательной, либо учебно-творческой деятельности; 3) организация и проведение кружковых занятий на основе рабочей программы, подготовленной педагогом и включающей в себя занимательные, игровые и исследовательские виды деятельности детей и т.д.

Следующей формой организации внеурочной деятельности, позволяющей эффективно реализовать арт-технологические практики, является клуб – разновидность детского объединения, функционирующего в образовательном процессе школы, основанного на совместной коллективной творческой деятельности учащихся и взрослых [1, С. 152-159]. Клубные объединения классифицируются по критерию профильности: профильные клубы – по интересам (клуб знатоков иностранного языка); непрофильные клубы, ориентированные на общее развитие учащихся (клуб всезнаек); многопрофильные клубы – клубы юных участников дорожного движения) [4].

Клубные объединения отличаются от других форм организации внеурочной деятельности тем, что имеют ряд особых признаков: 1) сочетание специфических принципов, регламентирующих функционирование клубной деятельности; 2) фирменный стиль клубного объединения, предполагающий разработку и использование в целях рекламы эмблематики, многочисленных внешних атрибутов: названия клуба, символики (девиза, знаков отличия, элементов формы и пр.); 3) четкая организация на основе устава и программы и иерархичность, согласно которой клуб возглавляется Советом, избранным на общем собрании; 4) корпоративная культура, включающая сочетание наработанных за время работы клуба традиций и ритуалов, их поддержка и развитие; 5) использование возможностей привлечения самых разных участников для работы клуба – сверстников и учащихся других возрастов, интересных людей, представляющих различные отрасли знания, культуры, религии, политики, науки и т.д. [4].

Не менее эффективной формой организации внеурочной деятельности, интегрирующейся с арт-практиками, является студия – форма внеурочной деятельности, базирующаяся на добровольном участии с целью овладения основами различных видов художественно-творческой деятельности (фотографии, театральная, хореографическая, изобразительная, дизайнерская и т.д.). Главная миссия студии – раскрытие и развитие творческого потенциала, осуществление поддержки одаренности учащихся в разных сферах искусства [3].

Студии, как форме организации внеурочной деятельности, присущ ряд отличительных признаков: 1) связь содержания творческо-преобразующей деятельности, осваиваемой детьми в ходе студийной работы с тем или иным видом искусства (несколько видов искусств) [14]; 2) характер основной миссии, предопределяющий степень творческой активности младших школьников, проявляющуюся в ходе освоения содержания разных видов художественно-творческой деятельности; 3) фирменный стиль специально организованной предметно-пространственной среды; 4) презентация результатов художественно-творческой деятельности учащихся на выставках и экспозициях различных уровней и статусов [16, С. 357-362].

Интересной для посещения одаренными младшими школьниками и результативной в плане использования арт-технологических практик является художественная мастерская – своеобразный формат реализации образовательного процесса не только в общеобразовательной школе, но и в организациях дополнительного образования, предлагаемый учащимся для освоения опыта какого-либо вида творческой деятельности, непосредственно передаваемого Мастером – педагогом, помогающим детям самостоятельно или коллективно восходить к вершинам освоения творческого процесса [5; 6].

Отличительными признаками работы художественной мастерской, позволяющей эффективно реализовать арт-технологические практики в начальной школе, являются: 1) организация работы на принципах добровольности; 2) освоение потенциала определенного вида художественно-творческой деятельности в той или иной сфере прикладного творчества, ремесла, искусства; передачи-получения опыта Мастером (творца, обладателя собственной школы); 3) осуществление работы мастерской в собственном помещении, на собственной территории – в арт-пространстве, необходимом для продуктивных арт-практик; 4) педагог-основатель художественной мастерской (мастер) работает не по правилам наставника-резонера, а по правилу «спрос рождает предложение», обеспечивающему полноценный обмен идеями и творческими находками между всеми участниками мастерской на разных линиях взаимодействия (Мастер-подмастерья, подмастерья-подмастерья, подмастерья-Гость, Гость-Мастер и т.д.); 5) формат общения участников художественно-мастерской выстраивается на основе принципов «со-трудничества», «со-творчества», эмоционального комфорта, творческого поиска, взаимоуважении Мастера и подмастерьев, признании самоценности и уникальности каждого подмастерья [7, С. 256-259].

Отдельным форматом, объединяющим все упомянутые выше формы организации внеурочной деятельности, в рамках которых возможно применение арт-практик, являются выставки – формат внеурочной деятельности, обеспечивающий учащимся начальной школы возможность демонстрации и оценки достижений, полученных в рамках работы детских объединений художественно-творческой направленности [9, С. 356-363].

Данный формат организации внеурочной деятельности также имеет свои отличительные признаки: 1) его работа выстраивается на принципах наглядной пропаганды достижений учащихся в сфере освоения ими новых техник, стилей, манер передачи образов в искусстве; 2) выставки обеспечивают освещение не только достижений учащихся, но и демонстрируют уровень мастерства педагогов; 3) выставки позволяют перцепиентам (посетителям) приобрести как духовный опыт (эстетической насмотренности, начитанности, наслушанности, знаний, расширения кругозора и т.д.), так материальные ценности, в качестве которых выступают продаваемые на благотворительные цели работы детей [8, С. 95-106].

Выводы. Основными направлениями организации образовательного процесса в начальной школе с применением арт-технологий в рамках нашей являются урочная и внеурочная деятельность.

Для первого направления характерны различные форматы уроков (урок-вернисаж, урок-восхождение, урок-образ и т.д.), с одной стороны, реализуемые в рамках современного ФГОС НОО; с другой стороны, предусматривающие

возможность использования арт-технологий. Функционал данных уроков в контексте арт-терапевтического эффекта разнообразен: они обеспечивают накопление знаний по той или иной теме и формируют интерес к соответствующему виду искусству; формируют энергетически «чистые» эмоции детей при восприятии произведений; балансируют эмоциональное состояние ребёнка; нивелируют страхи и внутренние переживания через нахождение на природе, в музеях и мн.др.

Охарактеризованные в ходе исследования форматы организации внеурочной деятельности (кружки, клубные объединения, студии, художественные мастерские и т.д.) способствуют: развитию раскрепощенности детей и формированию адекватной реакции на критику; формированию понимания, что добро всегда побеждает зло; развитию умений шутить, преодолевать эмоциональные барьеры; накоплению эстетического опыта музыкальной и поэтической наслушанности, насмотренности и т.д.

Выделенные направления образовательной деятельности, в канву которых вплетены арт-технологии, и характерные им формы реализации, тесно взаимосвязаны между собой и постоянно развиваются.

Литература:

1. Василькова, М.И. Деятельность клубного объединения в развитии творческих способностей детей подросткового возраста / М.И. Василькова // Вестник КемГУ. – 2017. – № 38. – С. 152-159
2. Веденькина, М.В. Особенности организации кружковой работы в начальной школе / М.В. Веденькина // Гуманитарные науки и образование. – 2020. – Т. 11. – № 2. – С. 18.
3. Гайкова, Т.П. Исследование современных форм организации внеурочной деятельности, ориентированных на эстетическое воспитание младших школьников / Т.П. Гайкова, Я.Ю. Осипова, У.В. Пелевина // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32528> (дата обращения: 01.10.2023)
4. Иванова, И.В. Детские объединения и движения как пространство социализации и творческого саморазвития подрастающего поколения / И.В. Иванова, В.А. Макарова // Вестник ТГПУ. – 2016. – №1 (166). – 155 с.
5. Иванова, М.П. Арт-технологии в образовательном процессе / М.П. Иванова // Оригинальные исследования. – 2016. – № 4. – С. 33-38
6. Ирхен, И.И. Художественное образование в России: системы, динамика, векторы = Artistic education in Russia: systems, dynamics, vectors: монография / И.И. Ирхен. – Москва: Искусство в школе, 2008. – 222 с.
7. Калинина, Л.Ю. Арт-мастерская как форма организации художественно-творческой деятельности обучающихся / Л.Ю. Калинина // Самарский научный вестник. – 2018. – Т. 7. – №1(22). – С. 256-259
8. Куц, И.В. Выставка как форма распространения опыта / И.В. Куц // Народное образование. – 2020. – №3. – С. 95-106
9. Лыкова, И.А. Специфика выставки детского творчества / И.А. Лыкова // International almanac. – 2014. – Т. 3, №3. – 2014. – С. 356-363
10. Организация внеурочной деятельности в начальной школе: учеб. пособие / Т.А. Колесникова, З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова, Т.В. Газизова, И.А. Власова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. – 144 с.
11. Российская Федерация. Министерство просвещения РФ. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. – № 286. – URL: <https://base.garaNet.ru/400907193/#ixzz7DAUYuaXE> (дата обращения: 18.07.2023)
12. Российская Федерация. Министерство просвещения РФ. О направлении методических рекомендаций (вместе с «Информационно-методическим письмом об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования»): Письмо Минпросвещения России от 05.07.2022 № ТВ-1290/03
13. Савлущинская, Н.В. Теория и методика применения арт-педагогических технологий в работе с детьми / Н.В. Савлущинская, М.С. Павлова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24509> (дата обращения: 01.11.2023)
14. Тарасова, Д.А. Арт-студия «Исцеляющее искусство» как пространство для развития личности и форма обучения студентов / Д.А. Тарасова, Е.С. Чернов // Молодой ученый. – 2015. – № 19.1 (99.1). – С. 143-145. – URL: <https://moluch.ru/archive/99/22443/> (дата обращения: 01.10.2023)
15. Фадюшина, Л.П. Современные формы организации внеурочной деятельности с младшими школьниками по изобразительному искусству / Л.П. Фадюшина, Н.С. Стерхова // Молодой ученый. – 2020. – № 6 (296). – С. 229-232. – URL: <https://moluch.ru/archive/296/67187/> (дата обращения: 22.08.2023)
16. Яковлева, С.И. Инновационные технологии в сфере дополнительного образования по искусству и культуре на примере организации мобильной школы дизайна «Перезагрузка» / С.И. Яковлева, А.А. Зеленцова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 357-362. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46248.htm> (дата обращения: 23.10.2023)

Pedagogy

UDC 378.1

Associate Professor at the Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines,
candidate of pedagogical Sciences Pasechkina Tatyana Nikolaevna
FSBEE HE Siberian Fire Rescue Academy of EMERCOM (Zheleznogorsk)

CREATING CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' SELF-SKILLS (PEDAGOGICAL EXPERIMENT)

Annotation. The article presents the experience of conducting a pedagogical experiment on the formation of communicative self-efficacy among university students, which is one of the important meta-qualities of a modern person. The theoretical foundations that predetermine the importance of the ongoing research in the context of studying issues relevant to modern pedagogy related to the development of the individual as a subject of activity and communication, aware of their capabilities and goals, able to manage themselves and choose effective behavioral strategies, are briefly outlined. Based on theoretical analysis, the author specified and presented the pedagogical meaning of the formation of communicative self-efficacy. The program of the pedagogical experiment and the conditions for the formation of the studied meta-quality are described. One of the key ideas of the experiment is the emphasis on mindfulness, constant reflection and self-analysis of own actions by students during the learning process. The article also presents results that show the effectiveness of the work done. At the same time, attention is drawn to some problems identified during the experiment.

Key words: self-skills, communicative self-efficacy, pedagogical experiment, pedagogical conditions, reflective consciousness.

Аннотация. В статье представлен опыт проведения педагогического эксперимента по формированию коммуникативной самоэффективности обучающихся вуза, которая является одним из важных метакачеств современного человека. Кратко изложены теоретические основания, предопределяющие важность проводимого исследования в русле изучения актуальных для современной педагогики вопросов, связанных с развитием личности как субъекта деятельности и коммуникации, осознающего свои возможности, цели, способного управлять собой и выбирать эффективные стратегии поведения. На основе теоретического анализа автор конкретизировал и представил педагогический смысл формирования коммуникативной самоэффективности. Описаны программа педагогического эксперимента, условия формирования изучаемого метакачества. Одной из ключевых идей эксперимента является акцент на осознанность, постоянную рефлексию и самоанализ своих действий обучающимися в процессе обучения. В статье также представлены результаты, показавшие эффективность проведенной работы. В то же время обращено внимание на некоторые выявленные в ходе эксперимента проблемы.

Ключевые слова: self-skills, коммуникативная самоэффективность, педагогический эксперимент, педагогические условия, рефлексивное сознание.

Introduction. The modern world is a new reality, which is characterized by unpredictability, instantaneous changes, a variety of information, increased conflict. In such conditions of uncertainty, it can be difficult to navigate, to understand what to do. Therefore, at present, the idea of the need to form and develop in university students the so-called meta-skills [10] or self-skills [7], competencies for self-management and self-development [5] is constantly emphasized. By developing these meta-qualities, a person better understands their values, motives, manages their emotions and internal resources, chooses effective behavior strategies, copes with psycho-emotional problems, that is, they really become the subject of activity and communication.

In pedagogy and psychology, there is a significant increase in interest in the problem of creating conditions for self-organization and self-development of students, reflection and understanding of their capabilities, manifestation of independent initiative actions to increase their success [1; 3; 6; 7; 8; 9].

In particular, there is a growing interest in the problem of self-efficacy in both foreign and domestic scientific papers. The essence of the phenomenon of self-efficacy (A. Bandura, M.I. Gaidar, T.O. Gordeeva, T.I. Vasilyeva, R.L. Krichovsky) and types of self-efficacy (S.N. Gonchar, V.N. Kobets, J. Maddux, M. Sheer) are being studied; interrelations of self-efficacy with other personal constructs and manifestations are revealed (D.A. Leontiev, M. Yerusalem, J. Rotter, M. Seligman, S. Hobfall); the development of self-efficacy in the educational process (D. Faydiman, R. Frager, D. Shank), its diagnosis, the impact on goal setting, career development, performance in general are discussed (A.V. Boyarintseva, A.A. Derkach, V.G. Zazykin, O.M. Krasnoryadtseva, E.A. Mititsina, A.S. Ognev, V.G. Romek, E.V. Selezneva). However, most of the works deal with the general self-efficacy of a person. The phenomenon of communicative self-efficacy is studied fragmentarily, most often in the context of applied psychological research [2; 4; 10; 13].

From our point of view, there is a need to determine the pedagogical conditions and methods that ensure the formation of communicative self-efficacy of university students, which is associated with an individual's understanding of their characteristics and capabilities, with self-confidence, with mindful proficiency in productive communicative strategies and tactics, confidence in their own capabilities for implementation and achieving a constructive result in various situations, primarily in situations of uncertainty and psycho-emotional stress. Self-efficacy is understood by us as a meta-quality of persons in the sense of the manifestation of their subjectivity, as a «constituting» characteristic of persons' communicative competence.

In this regard, our Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines decided to conduct a pedagogical experiment on the formation of communicative self-efficacy of cadets and students of the Siberian Fire and Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

Presentation of the main content of the article. Firstly, a serious theoretical work was carried out related to the defining of criteria, indicators, levels of manifestation of students' communicative self-efficacy; the developing of pedagogical diagnostics of the levels of its manifestation; identifying and designing pedagogical conditions for the formation of communicative self-efficacy of university students, which was discussed in our other publications [6; 8]. In accordance with the results of the theoretical stage of the study, the pedagogical meaning of the communicative self-efficacy formation of university students can be represented as follows (Fig. 1).

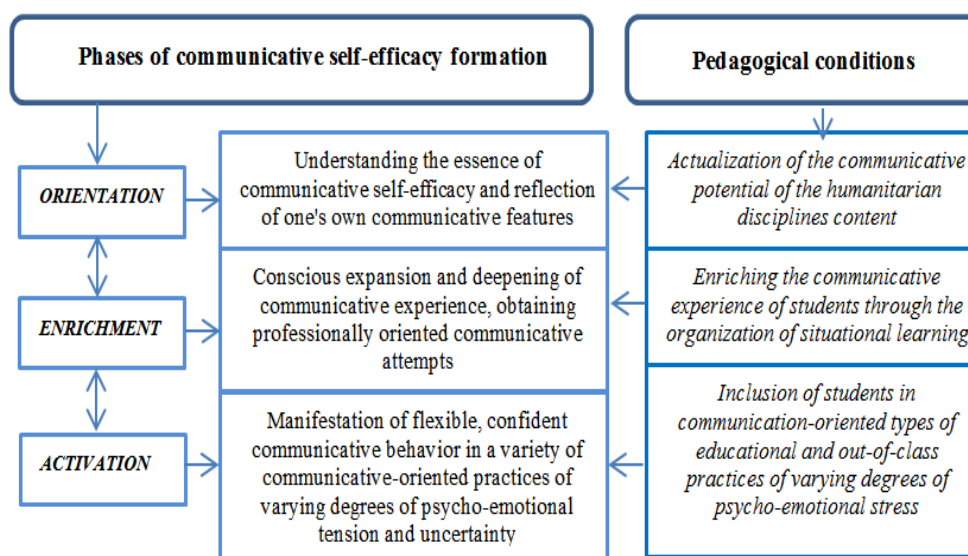


Figure 1. Pedagogical meaning of university students' communicative self-efficacy formation

The effective formation of university students' communicative self-efficacy as a pedagogical process, from our point of view, is ensured by the creation and implementation in unity and consistent relationship of the these pedagogical conditions.

Next, we developed a program of the pedagogical experiment on the development of self-skills among university students (Table 1). The main tasks were:

1. Implementation of the pedagogical conditions for the formation of communicative self-efficacy of university students and verification of their effectiveness.
2. Based on the results of the experiment, development of specific practical recommendations for improving the educational process.

Table 1

Stages of the pedagogical experiment

Stage 1 – diagnostic (stating experiment)	– pedagogical diagnostics of the communicative self-efficacy of university students; – clarification of the results of pedagogical diagnostics using well-known methods; – determination of control and experimental groups.
Stage 2 – activity (formative experiment)	– implementation of the pedagogical condition «Actualization of the communicative potential of the humanitarian disciplines content»; – repeated diagnostics of studying the communicative self-efficacy of university students according to the cognitive-reflexive criterion; – implementation of the pedagogical condition «Enriching the communicative experience of students through the organization of situational learning»; – repeated diagnostics of the communicative self-efficacy of university students according to the emotional and value criterion; – implementation of the pedagogical condition «Inclusion of students in communication-oriented types of educational and out-of-class practices of varying degrees of psycho-emotional stress»; – repeated diagnostics of the communicative self-efficacy of university students according to the creative-activity criterion.
Stage 3 – final	– final conversation with the participants of the experimental work; – qualitative and quantitative analysis of the results of the experimental work, comprehension and interpretation of data; – verification of the effectiveness of the developed conditions, drawing up conclusions and recommendations based on the results of the experimental work.

The pedagogical experiment involved 231 cadets and students. The following control (CG) and experimental groups (EG) were identified: CG1, EG1 (117 people) – 1st year students (recruitment year - 2017) and CG2, EG2 (114 people) – 1st year students (recruitment year - 2018). To check the equivalence of groups according to the criteria for the development of communicative self-efficacy created by us (cognitive-reflexive, emotional-value, and creative-activity [8], such tests as Fisher's F-criterion and Student's t-criterion were used. The calculation was carried out using the SPSS Statistics program and showed the absence of statistically significant differences in dispersions and average values of the level of formation of communicative self-efficacy of students in the compared groups at the stage of stating experiment.

Next, at the stage of formative experiment we realized created pedagogical conditions to form self-efficacy among students. The control groups were not engaged in specially prepared forms and types of activities. The communicative self-efficacy of the students in these groups developed spontaneously. In each of the experimental groups, the work was carried out for about 3 years.

Below we briefly describe pedagogical conditions (Fig. 1). *Orientation* of university students to communicative self-efficacy in the realization of the *first condition* implies several interrelated areas of work: organization of informing students about communicative self-efficacy; study of the current level of students' communicative self-efficacy (in accordance with the created diagnostics); inclusion of students in communicative practice in order to expand and deepen their knowledge and skills in the field of professional and business communication. The work carried out is aimed at activating the cognitive and reflexive actions of students in the context of the considered meta-quality. At this stage of the experiment the main form of work with students, which we have chosen, is «professional-oriented tasks of a communicative nature». They are associated with the formation of practical communication skills of students, which they need both in their future professional activities and in everyday life. Their main objective is not so much to get an answer, but to acquire new knowledge: a method of solving, a technique, with a possible transferring it to other similar situations, the formation of personal qualities necessary for a highly professional competitive specialist. In the process of research work, we identified the main types of such tasks, formulated an algorithm for working with them, and developed guidelines for teachers on designing such tasks [11]. Professionally oriented tasks of a communicative nature were offered to students during classes in the following disciplines: «Foreign language», «Russian language and culture of speech», «Business communication», «Psychology and pedagogy». For a more successful orientation of students to communicative self-efficacy, the following forms and methods of work were actively used: conversation with elements of discussion, creation of algorithms, preparation of a report, presentation to an audience; discussion, commenting on speeches; development of criteria for an effective monologue/dialogue statement; construction of rules, preparation of recommendations; work in pairs, groups; mutual verification and mutual evaluation, self-assessment, checklists, the diary of self-observation.

The analysis of the primary results got after this stage of the pedagogical experiment showed that there are both positive and negative aspects. Among the problems, the following can be distinguished. Firstly, when speaking to the group, many students felt insecure, tried to avoid questions, any discussions on the topic under consideration. Some refused to speak at first. At such moments, the students' confidence in their own abilities and skills to organize effective communication was tested. Secondly, not all teachers of the humanities disciplines supported the task of developing students' communicative self-efficacy, preferring to use reproductive forms of education.

In general, as the diagnostic results showed, there were positive changes associated with the orientation of students towards the formation of communicative self-efficacy. It was manifested in the fact that future specialists formed ideas about the essence of communicative self-efficacy, they were able to assess their own level of communicative self-efficacy; they also got ideas about the proper, standard communicative behavior of a specialist of the chosen profession in various situations and at the same time understood their communicative goals and abilities; they acquired knowledge of the most optimal communication strategies, techniques, types of problem solving and tried to consciously assess the effectiveness or ineffectiveness of their communication actions.

The next pedagogical condition is associated with students' understanding and rethinking of their own and other people's experience of communicative actions, assessments, and emotional state; strengthening the focus of students on the value of

knowledge and experience of communicative interaction in the professional and educational sphere, on their awareness of the expediency of self-analysis of communicative self-efficacy and its manifestations and the need for its formation for personal and professional growth.

We have developed a system of situations of professional communication for our students, which includes situations-illustrations, situations-assessments, situations-exercises based on everyday business communication («Boss vs Subordinate», «Negotiations, dispute», «Interaction with the media», «Collective labor relations») and professional communication of future firefighters and rescue men («Listen! Explain! Inform! Persuade!», «Take a risk!», «We are a team!»). This system can be revised and adjusted taking into account the peculiarities of the future profession of students of other specialties. We also thought out the algorithm and content of work with different types of communicative situations; prepared additional materials to help students correctly analyze situations.

Analyzing the results after realizing this stage of the experiment, we can note that the proposed forms and methods of work contribute to the enrichment of students' communicative experience and the formation of their confidence in the successful resolution of professional communicative situations in the future. However, in the process of questioning and observation, we found out that not all students had a clear idea of their capabilities, they did not always adequately assess the level of their own readiness to solve various communicative situations in their professional activities, and their communicative repertoire was not sufficiently diverse. All this made us plan and organize joint work with students to create a bank of the most difficult communicative situations and analyze them during realization of the next pedagogical condition, as well as to search for additional information that reflects various aspects of communication and systematize it in the form of diagrams, tables, clusters. It should be noted that in order to enrich the communicative experience of students, we also created a virtual communicative platform. Master's degree students, acting employees of EMERCOM joined the work of this platform as experts. Anyone could ask a question and get advice.

At the same time, as many researchers have shown, self-efficacy, including communicative self-efficacy, becomes most explicit in situations of uncertainty, atypical interaction. Therefore, we thought out the next pedagogical condition (Fig. 1). The main idea of it was the involvement of students in a variety of communication-oriented practices with elements of atypicality, uncertainty, requiring active, independent, flexible and confident behavior and the activation of students' communicative self-efficacy manifestations.

Among the main methods used by us were practice-oriented seminars, projects and competitions of a social orientation, where the students of the experimental groups acted as organizers, managers, speakers, consultants; self-analysis of interaction with superiors, colleagues and suffered people during the period of training practice and liquidation of emergencies, and more. To make the work on the formation of communicative self-efficacy visual, systematic and interesting for the students, we used various formats. For example, the virtual accompaniment «Keeping the course for self-efficacy!» was created, where the necessary material in self-efficacy orientation for students was posted: schemes, memos, tasks (tests, questionnaires that had to be filled out), and also there was a diary of self-observation.

The data obtained during the pedagogical observation indicate that the students experienced positive changes associated with the activation of their communicative self-efficacy. They began to more actively demonstrate the necessary communication skills, choose certain communication tactics aimed at achieving a positive result, focus on the capabilities of their communication partners. Many of them already show confidence in communication, sometimes even overcoming themselves, try to compromise in difficult communication situations, find interesting solutions in time pressure.

In our opinion, it is necessary to activate the communicative self-efficacy of students not only in situations of business and educational communication but also in situations of professional communication. Therefore we used such activities as: competitions which are the closest to real professional activity (for example, the All-Russian competition «Learn to save a life» (as a part of the «Human Factor» project)), fire tactical exercises, training practice (internship), assistance in the elimination of emergency situations. As part of these events, students have the opportunity to demonstrate their knowledge and skills, including those related to professional communication in various aspects: with victims, with superiors, and more.

Communication with the colleagues responsible for carrying out the above activities led us to the following conclusion: the cadets quite successfully demonstrate their professional skills, but reflection on their actions, primarily in the field of business communication, is not organized enough. Although constant reflection is one of the important factors for the formation of self-efficacy of future specialists, the formation of their readiness to act in situations of uncertainty. Therefore, we decided to develop a certain section of the virtual diary of self-observation, which should be filled during or after the training practice and the elimination of emergencies. The main objective of this section was to describe atypical, complex situations of interaction that students encountered, as well as introspection of the individual experience of organizing interaction with different people. The most difficult situations were discussed at psychology and business communication classes, as well as in a virtual communication platform; both positive and negative experiences were identified, and possible solutions to the problems found were lined up.

Being mindful, engaging in continuous self-analysis of own actions, and practicing reflection has become one of the key ideas for our experiment. Therefore, it was obligatory when performing any type of work of students in the implementation of the pedagogical conditions described above.

An analysis of the study's results conducted before the formative experiment showed that in the experimental and control groups, an unstable-reproductive (low) level of formation of communicative self-efficacy was observed most often according to emotional-value and creative-activity criteria. The situational-productive (average) (54.8% of all respondents) and unstable-reproductive (35.5% of all respondents) levels of formation of communicative self-efficacy prevailed in the groups.

As the results of diagnostics carried out after the formative experiment showed, the greatest changes in the experimental groups occurred in terms of cognitive-reflexive and emotional-value criteria. The number of students according to the cognitive-reflexive criterion at the unstable-reproductive level decreased from 27.2% to 3.5% and increased from 9.6% to 38.6% at the stable-productive (high) level. The number of students according to the emotional and value criterion at the unstable-reproductive level decreased from 30.7% to 5.2% and increased from 11.4% to 31.6% at the stable-productive level. With regard to the creative-activity criterion of communicative self-efficacy, positive changes were also observed. The proportion of students who are characterized by an unstable-reproductive level decreased from 33.4% to 12.3%. In the control groups, there was also an increase in all criteria, but not so significant. Thus, after conducting a formative experiment, the number of students at the stable-productive (high) level of communicative self-efficacy in the experimental groups was 31%, while in the control group it was 10.8%. The number of students at the situationally productive (average) level of communicative self-efficacy in the EGs was 62%, in the CGs – 61.5%. The number of students at the unstable-reproductive (low) level in the EGs was 11.7%, while in the CGs it was 27.6%.

To check the reliability of the changes that occurred in the experimental groups as a result of the implementation of the pedagogical conditions for the formation of students' communicative self-efficacy, Fisher's F-criterion and Student's t-criterion were used. A pairwise comparison of the experimental and control groups was carried out after the implementation of the experiment, as well as a comparison of the results obtained in experimental groups at the beginning and at the end of the experiment. In general, the

results indicate a statistically significant increase in number of students at the high level of communicative self-efficacy after the formative experiment, based on the implementation of pedagogical conditions.

Conclusion. Summing up, we note that in the process of formation and development of university students' self-skills, including their self-efficacy, the emphasis should be placed on: mastering effective behavior strategies, updating and developing their reflexive abilities, deepening their ideas about their abilities and capabilities, increasing self-confidence; strengthening realistic self-assessment and positive self-attitude of students to their abilities, selecting the content and forms of work associated with the implementation of more difficult, non-standard tasks.

Such work is undoubtedly more time-consuming and requires a revision of the principles of the teaching staff's work. Nevertheless, the experiment gave an impetus: teachers began to look for ways to improve the communicative self-efficacy of students, activate their reflective abilities, and ways to organize constant adequate feedback. At the same time, a problem revealed itself related to insufficiently coordinated work of teachers, which should be based on understanding and recognizing the need for the formation and development of self-skills of students, the competent use of forms, means, methods and content of education, demonstrating their own effective communicative experience, the ability to organize joint activities with colleagues.

The proposed way of solving the problem under study is only one of the possible ones and can be used to train students of various specialties in the educational process of higher educational institutions. Prospects for further research may be associated with the identification of other conditions and factors that contribute to the formation of communicative self-efficacy of university students.

References:

1. Asmolov, A.G. New educational standards are doomed / A.G. Asmolov // Psychological newspaper. – 2019. – September 24. – URL: <https://psy.su/feed/7643/>
2. Belykh, T.V. The structure of the integral individuality of students with different levels of expression of communicative self-efficacy / T.V. Belykh. – M.: World of Science, 2015. – 70 p.
3. Brushlinsky, A.V. Psychology of the subject / ed. prof. V.V. Znakov – M.: Institute of Psychology RAS. 2003. – 272 p.
4. Vasyura, S.A. On the development of methods for studying the direction of communicative activity / S.A. Vasyura // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – No. 2 (145).
5. Galazhinsky, E.V. Self-competence as a "philosopher's stone" / E.V. Galazhinsky, T.M. Kovaleva. – 2019. – URL: <https://news.tsu.ru/projects/word-to-the-rector/self-kompetentsii-kak-filosofskiy-kame>
6. Ignatova, V.V. On the communicative self-efficacy of university students in the context of their professional training for multichannel communication / V.V. Ignatova, T.N. Pasechkina // Problems of modern education. – 2020. – No. 2.
7. Kovaleva, T.M. Self skills – the most important skills in the world of change / T.M. Kovaleva. – 2021. – URL: <https://teacher.yandex.ru/posts/self-skills-samye-vazhnye-navyki-uchitelya-v-mire-izmeneniy>
8. Krasnoryadtseva, O.M. Psychological practices for diagnosing and developing self-efficacy of students: textbook / O.M. Krasnoryadtseva, V.I. Kabrin, O.I. Muravyova and others. – Tomsk: TSU Publishing House, 2014. – 274 p.
9. Leontiev, D.A. Self-regulation, resources and personal potential / D.A. Leontiev // Siberian psychological journal. – 2016. – № 62. – P. 18-37
10. Mayramyan, A.M. The relationship between the severity of self-efficacy and the structural and functional characteristics of the individual as a subject of situational interpersonal interaction: dis. ...cand. psychol. sciences / A.M. Mayramyan. – Saratov, 2016. – 163 p.
11. Pasechkina, T.N. Designing professionally oriented tasks of a communicative nature: methodological instructions / T.N. Pasechkina, L.A. Baranovskaya. – Krasnoyarsk: LITERA-print, 2019. – 84 p.
12. Pasechkina, T.N. Criterion-level approach to studying the formation of self-efficacy in communication among university students / T.N. Pasechkina, T.V. Furyaeva // Problems of modern pedagogical education. – 2021. – № 72-2. – Pp. 208-212
13. Hodis, G. Trends in Communicative Self-Efficacy: A Comparative Analysis / G. Hodis // Basic Communication Course Annual. – 2012. – Vol. 24. – Pp. 40-80
14. Mindell, A. Metaskills. The Spiritual Art of Therapy / A. Mindell. – Create Space Independent Publishing Platform, 2016. – 184 p.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Мартиросян Арсен Гагикович

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

магистрант Лихацкая Наталья Владимировна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ КИНОФИЛЬМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В работе анализируется целесообразность обращения к фильмам при освоении РКИ в ходе учебного процесса. Демонстрация художественных фильмов рассматривается в качестве эффективного способа для формирования коммуникативной компетенции у студентов иностранцев. В статье акцентируется внимание на многих факторах. Один из них – утверждение о том, что овладение коммуникативной компетенцией представляет собой основную цель обучения студентов-иностранцев. В статье проанализирован фрагмент художественного фильма «Служебный роман». Выявлены его особенности. Рассмотренный в данной статье фрагмент отражает реальные ситуации общения. Как таковой, он может быть успешно использован в ходе преподавания РКИ.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативные намерения, ситуации общения, художественный фильм, русский язык как иностранный.

Annotation. The work analyzes the feasibility of the feature films in classes on Russian as a foreign language. The demonstration of feature films is considered as an effective way to form a communicative competence among foreign students. The article focuses on many factors. One of them is the idea that mastering communicative competence is the main goal of teaching foreign students. The article analyzed a fragment of the feature film "Office Romance." Its features have been identified. The fragment discussed in this article reflects real communication situations. As such, it can be successfully used in the teaching of RCTs.

Key words: communicative competence, communicative intentions, communication situations, feature film, Russian as a foreign language.

Введение. Коммуникативная компетентность – необходимое качество человека, говорящего на том или ином языке человека, поэтому формирование коммуникативной компетенции в большинстве случаев видится как желаемый результат обучения русскому языку как иностранному при компетентностном подходе. Понятие коммуникативной компетенции (КК) вбирает в себя учебно-познавательную, языковую, речевую, социокультурную и компенсаторную компетенции. Кроме того, к нему относят и профессиональную компетенцию, формируемую с учетом интересов и будущей специализации студентов. Ключевые компетенции [4, С. 15] включают также образовательную и общекультурную составляющие компетенции. Здесь подразумевается знание информационных технологий, оперирование устной и письменной коммуникациями на достаточном уровне. Для успешного овладения коммуникативной компетенцией следует не исключать факторы, имеющие первостепенное значение. Здесь можно говорить о коммуникативных намерениях говорящих, сферах и ситуациях коммуникации, оперировании культурологическими особенностями и невербальными средствами общения участниками процесса общения.

Изложение основного материала статьи. При работе над формированием и развитием КК необходимо придерживаться одного ключевого условия – предоставляемый материал на уроке иностранного языка должен воспроизводить реальность ситуации общения, а также давать возможность воспроизведения этого материала студентами вне учебной аудитории. Последнее положение подразумевает активизацию самостоятельной учебной деятельности студентов. Поясним, что в нашем понимании: «самостоятельная деятельность – это следствие правильно организованной аудиторной работы, что мотивирует самостоятельное её расширение, углубление и продолжение в свободное время и в удобном темпе; самостоятельная работа – это параллельно существующая занятость студента по выбранной им траектории; самостоятельная работа – это высшая форма учебной деятельности субъекта обучения, форма самообразования» [2, С. 105].

Однако для того, чтобы учащиеся добились успеха в реализации заданной коммуникативной задачи, им, как пишет Пепеляева, «необходимо предварительно предоставить наглядный материал, в котором предоставлены культура, традиции и реалии жизни в современной России» [1, С. 690]. К искомому формам презентации материала для усвоения можно отнести использование видеофонограмм, к которым относятся кинофильмы, телефильмы и специальные видеоматериалы со звуковым рядом. Говоря о видеофонограммах, следует отметить их особую эффективность и перспективность как инструмента обучения иностранным языкам: при грамотном отборе они интересны, динамичны и могут отличаться высокой информативностью.

Вслед за А.Н. Щукиным, мы и в практической работе убедились, что «ситуативность и динамизм изображения делают этот вид наглядности особенно эффективным средством обучения речевому общению, а использование современных технических средств позволяет повысить выразительность зрительно-слухового ряда за счет использования крупного плана, мультимедийности, стереозвуча, широкого экрана и др.» [4, С. 354].

Художественная насыщенность кинопроизведения приводит к эффекту эмпатии, к стремлению спрогнозировать ответную реакцию героя, даже дать за него ответ. Таким образом можно добиваться у обучающихся реактивности [3, С. 354], заключающейся в реагировании на речь того или иного персонажа из киноматериала, что определяет его ценность как средства наглядности при обучении речевой коммуникации.

Нельзя не подчеркнуть большую значимость видео- и кинофильмов, а телевидения в целом в связи с присущей им познавательной составляющей. Особую ценность они приобретают при обучении иностранным языкам, не выезжая за пределы родины, так как в таком случае отсутствие языковой среды можно компенсировать за счет демонстрации упомянутых видеоматериалов. Кроме того, с их помощью можно достичь и некоторых общеобразовательных и социально-культурных целей обучения.

В своём исследовании Н.Л. Самосюк обращает внимание на одну из важнейших характеристик художественного фильма, способствующих повышению коммуникативной компетенции. Исследователь отмечает, что «художественные средства создания образов в фильме предполагают комплекс проблем, разрешение которых требует коммуникации, то есть ситуации спора, дискуссии, поиска альтернативных решений, проверки выводов системой доказательств, столкновением с мнением другого и т.д.», откуда следует, что «помимо повышения языковой компетенции во время просмотра фильма, спонтанная вербальная реакция во время совместного просмотра или организованная дискуссия позволяет улучшить коммуникативные компетенции обучающихся» [3, С. 354].

Обратимся к художественному фильму «Служебный роман» (реж. Э. Рязанов, 1977), в котором отражена атмосфера России 70-х годов. В фильме присутствует большое количество монологов-рассуждений и диалогов на такие темы как работа, дружба, семья, любовь и другие.

Особенно интересным фрагментом фильма для анализа с иностранцами в ходе практического урока по русскому языку, по нашему мнению, является эпизод встречи старых товарищей Анатолия Ефремовича Новосельцева и Юрия Григорьевича Самохвалова в кабинете директора статистического учреждения. Директором является женщина. Ее имя – Людмила Прокопьевна Калугина. В качестве примера, приведем следующий диалог из фильма:

«Калугина Л.П.: *Итак, ознакомились с отделом химической промышленности...*

Самохвалов Ю.Г.: *Да! В Швейцарии я как раз занимался статистикой по химической промышленности...*

Калугина Л.П.: *...Затем проследите за установкой компьютеров в строительном отделе...*

Самохвалов Ю.Г.: *Да, так вот, в Швейцарии компьютеры...*

Калугина Л.П.: *Очень хорошо, что в Швейцарии компьютеры. Но с чем у нас скверно, так это с отделом легкой промышленности. К сожалению. Начальника у нас там пока нет, Петрунин ушел в министерство...*» (Текст фильма «Служебный роман»).

Из данного отрывка становится понятно, что директор думает лишь о деловой составляющей их беседы с одним из сотрудников, который, в свою очередь, пытается донести до Людмилы Прокопьевны то, как он жил и работал в Швейцарии. Но герои то и дело перебивают друг друга. Для студентов этот фрагмент интересен тем, что здесь представлена живая ситуация общения, персонажи одновременно слышат, но не слушают друг друга, что часто бывает в повседневной жизни. Также можно акцентировать внимание студентов на том, что во время деловой встречи перебивать своего собеседника неприемлемо.

Считаем важным отметить, что мы заметили одну интересную деталь: персонажи данного эпизода обладают «говорящими фамилиями». Так, Юрий Григорьевич получает фамилию Самохвалов, в которой отражается важная его черта – хвастовство – герой постоянно хвастается тем, что ему посчастливилось работать в Швейцарии, и именно поэтому он так часто говорит об этой стране.

Людмила Прокопьевна тоже получила необычную «говорящую фамилию» – Калугина. Согласно этимологии данная фамилия происходит от слова «калуга», т.е. топкая, болотистая местность. Здесь сразу становится понятно, почему данный

персонаж получил такую фамилию – Людмила Прокопьевна погрязла в рутинной рабочей трясине и всё никак не может оттуда выбраться, приходит на работу раньше всех, а уходит домой, когда здание статистического учреждения совершенно безлюдно.

После обсуждения данного фрагмента можно попросить студентов вспомнить примеры использования «говорящих фамилий» в русской классической литературе. Одним из ярких примеров может послужить творчество А.П. Чехова.

Рассмотрим следующий фрагмент, который сочетает в себе две совершенно противоположные ситуации общения – деловую и бытовую.

«Верочка (секретарша): *Новосельцев ждет.*

Калугина Л.П.: ... *подходящей кандидатуры подобрать пока не могу. Пусть войдет.*

Верочка (секретарша): *Входите. Входите, не бойтесь.*

Калугина Л.П.: *Кроме того, я прошу вас обратить особое внимание...*

Новосельцев А.Е.: *Здравствуйте, Людмила Прокопьевна, вы меня вызывали?*

Калугина Л.П.: *Садитесь, товарищ Новосельцев.*

Самохвалов Ю.Г.: *Толя... Толя! Толька, чёрт!*

Новосельцев А.Е.: *Юрка! Какими судьбами?*

Самохвалов Ю.Г.: *Откуда ты?*

Новосельцев А.Е.: *Как, я здесь работаю...*

Калугина Л.П.: *В чем дело, товарищи?*

Самохвалов Ю.Г.: *Вот здесь вот?*

Новосельцев А.Е.: *После... институ... института...А ты-то как тут оказался?...*

Калугина Л.П.: *Товарищ Новосельцев...*

Самохвалов Ю.Г.: *Это мой старый приятель!*

Калугина Л.П.: *Да, я понимаю...Товарищ Новосельцев...*

Новосельцев А.Е.: *У меня... тут...*

Калугина Л.П.: *Товарищ Новосельцев, это ваш отчет?*

Новосельцев А.Е.: *Да...*

Калугина Л.П.: *Как вы можете пользоваться непроверенными данными? В чем дело?*

Новосельцев А.Е.: *Почему, я проверял...*

Калугина Л.П.: *А вы обратили внимание, что у нас регулярно возникают перебои с теми или иными товарами?*

Новосельцев А.Е.: *Конечно, я же хожу по магазинам.*

Самохвалов Ю.Г.: *Да, товарищи, в Швейцарии магазины!... Простите.*

Калугина Л.П.: *Это происходит оттого, что те или иные товары не запланированы такими ротореями, как вы. Извольте переделать (Текст фильма «Служебный роман»).*

Считаем важным сообщить студентам о следующем лингвострановедческом аспекте: в СССР обращение «товарищ» было общепринятым официальным обращением, как по отношению к мужчине, так и женщине. Поэтому, речь Людмилы Прокопьевны звучит официально, тогда как мужчины, предавшись воспоминаниям былых лет, начинают употреблять стилистически сниженную лексику, например «чёрт», а также уменьшительно-ласкательную – «Толька», «Юрка».

Также стоит акцентировать внимание студентов на невербальных средствах общения. В вышеуказанном фрагменте фильма Ю.Г. Самохвалов буквально вскакивает со своего места и торопится обнять своего старого приятеля, затем целует его три раза в щеку (здесь тоже можно акцентировать внимание студентов на русских традициях).

Особый интерес в данном фрагменте вызывает разговорная речь, которая изобилует эллиптическими конструкциями. Обратим внимание на реплики А.Е. Новосельцева: в его речи прослеживается недосказанность и умолчание, например: «После... институ... института...А ты-то как тут оказался?» и «У меня... тут...»(Текст фильма «Служебный роман»).

При помощи данного приема характеризуется личность героя – Новосельцев взволнован, что полностью отражает реальную действительность – когда мы взволнованы, мы не можем построить полноценное предложение. Здесь поясняем студентам, что такое состояние свойственно каждому человеку, вступающему в коммуникацию, и что не стоит переживать по этому поводу.

Данный отрывок максимально отражает действительность, поскольку у всех есть такой старый знакомый, встречи с которым были очень давно, и вот, когда вы встречаете этого человека уже спустя несколько лет, возникает ситуация, когда вы хотите многое рассказать, но не знаете с чего начать, и поэтому возникает некая недосказанность.

Выводы. Таким образом, использование художественных фильмов во время овладения изучаемым русским языком готовит студентов из-за рубежа к коммуникации в реальных условиях общения. Художественные фильмы максимально точно отражают действительность и демонстрируют различные ситуации общения. Такое положение вещей благотворно влияет на успешное формирование и развитие у обучаемых разговорных умений и навыков, а визуальный ряд даёт дополнительную информацию и передаёт эмоциональную окрашенность речи и поведения, что мотивирует студентов на активное включение в процесс коммуникации и собственные высказывания.

Литература:

1. Пепеляева, Е.А. Использование видеоматериалов как средства формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения русскому языку как иностранному / Е.А. Пепеляева // Филологические заметки. – 2014. – Т. 2. – С. 688-695

2. Петрова, Л.Г. Модульный подход к обучению иностранных студентов грамматической стороне речи (на примере обучения способам выражения целевых отношений в русском языке): монография / Л.Г. Петрова, О.А. Моисеенко. – Белгород: ИПЦ «Политерра», 2008. –144 с.

3. Самосюк, Н.Л. Феномен кино как фактор повышения коммуникативной компетенции в неязыковом вузе / Н.Л. Самосюк // От традиций к инновациям в обучении иностранным языкам: Сборник научных статей V Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 27-28 мая 2021 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, 2021. – С. 18-26

4. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие / А.Н. Щукин. – 7-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 508 с.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Плащевая Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Амурская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Благовещенск);

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

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

ассистент Забелин Дмитрий Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный медицинский университет» (г. Астрахань)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются методические подходы к развитию клинического мышления будущих врачей при изучении физики. Отмечено, что основные качества клинического мышления (гибкость, системность, способность выявлять причинно-следственные связи) позволяют постепенно переходить на другой этап развития клинического мышления. Выделены этапы развития критического мышления. Так эмпирический (бытовой, научный) характерен для студентов 1-2 курсов. Теоретический (дифференцированный и системный), характерен для студентов 6 курса. Практический (шаблонный и рефлексивный) формируется у практикующих врачей. Рассмотрены этапы развития клинического мышления студентов. На примере темы «Виды зрения» рассмотрены понятия, изучаемые на занятиях по физике на 1 курсе специальности «Лечебное дело», и определены методы формирования клинического мышления. Сделан вывод о том, что наиболее эффективными методологическими подходами к развитию клинического мышления студентов 1 курса при изучении физики являются личностно-ориентированный, системно-деятельностный и практико-ориентированный подходы. Данные методы позволяют не только сформировать базовые знания, но и соотносить их с собственными ощущениями, индивидуальными особенностями организма, а также эмпирически понять физические свойства, процессы, протекающие в собственном организме, что позволит на следующих этапах развития клинического мышления сформировать способность к «развертыванию» клинической картины.

Ключевые слова: клиническое мышление, обучение физике студентов медицинских вузов.

Annotation. The article discusses methodological approaches to the development of clinical thinking of future doctors when studying physics. It is noted that the main qualities of clinical thinking (flexibility, systematicity, ability to identify cause-and-effect relationships) allow one to gradually move to another stage in the development of clinical thinking. The stages of development of critical thinking are identified. So empirical (everyday, scientific) is typical for 1st-2nd year students. Theoretical (differentiated and systemic), typical for 6th year students. Practical (template and reflective) is formed by practicing doctors. The stages of development of clinical thinking of students are considered. Using the example of the topic "Types of vision", the concepts studied in physics classes in the 1st year of the "General Medicine" specialty are considered, and methods for the formation of clinical thinking are determined. It is concluded that the most effective methodological approaches to the development of clinical thinking of first-year students when studying physics are person-oriented, system-activity and practice-oriented approaches. These methods allow you not only to form basic knowledge, but also to correlate them with your own sensations, individual characteristics of the body, as well as empirically understand the physical properties and processes occurring in your own body, which will allow you to form the ability to "development" of the clinical picture.

Key words: clinical thinking, teaching physics to medical students,

Введение. Одной из целей высшего медицинского образования, согласно ФГОС ВО, является формирование и развитие клинического мышления, профессиональных компетенций, получаемых в процессе изучения профильных дисциплин и прохождения врачебной практики [1].

Согласно О.В. Иванчук, О.Г. Ганиной, клиническое мышление представляет собой процесс, связанный с реализацией на основе взаимосвязей медицинской диагностики, прогностики и процессов лечения, взаимодействия врача с пациентом, на основе выявления физической сущности свойств, явлений, процессов [3]. Соответственно, можно предположить, что клиническое мышление позволяет понимать и оперировать понятиями не только из области естественно-научных, гуманитарных и точных наук.

С.А. Суровикина, Н.Г. Арзуманян считают, что в основе клинического лежит естественно-научное мышление, позволяющее сформировать системные знания [6].

Анализ исследований Н.К. Аношкина, Е.В. Демидовой, А.Ф. Лемешева, А.И. Нечай, Т.В. Рябовой, В.Н. Тимбаева и других авторов позволяет выделить следующие особенности клинического мышления:

1) наличие теоретических знаний как по общим дисциплинам, так и по профильным клиническим, необходимость закрепления на практике;

2) системность знаний, гибкость мышления;

3) рефлексивность, при этом наличие логических принципов постановки диагноза;

4) оперативность диагностического вывода с учетом динамики болезни, состояния, условий течения болезни;

5) личная ответственность врача;

6) внимательность, наблюдательность [8].

Изложение основного материала статьи. Авторы отмечают, что клиническое мышление можно разделить на несколько типов:

– алгоритмическое / рефлексивное: в первом случае изучение и решение проблемы осуществляется через систему четких ранее действий, во втором – с одной стороны, применяется знание алгоритма действия в совокупности с анализом условий, взаимосвязей;

– репродуктивное (воспроизводящее ранее изученное) / продуктивное (самостоятельное выполнение действий на основе ранее изученного материала);

– теоретическое (сформированные научные знания с недостаточным опытом работы) / практическое (практические умения, подкрепленные теоретическими знаниями) [3; 4; 6].

Такое противоречивое соотношение типов клинического мышления позволяет утверждать, что, с одной стороны, оно должно быть шаблонным (изучение алгоритмов, правил выполнения процедуры, диагностики, назначения лечения) и иметь,

по сути, теоретическую базу, с другой, - должно быть рефлексивным, гибким в процессе работы с пациентами (выяснение взаимосвязей с состоянием здоровья, другими заболеваниями, условиями жизни и труда, уже назначенным лечением и т.д.). В этой связи целесообразно определить этапы и уровни развития клинического мышления. На основе исследований Г.А. Берулава были определены уровни развития клинического мышления, подходы к их развитию при изучении физики

Таблица 1

Уровни развития и характеристика клинического мышления

Этапы развития	Уровень развития	Характеристика клинического мышления
Эмпирический	Бытовой / Доклинический	1. Отсутствие медицинских знаний, способности устанавливать причинно-следствие связи, проводить критическую оценку состояния здоровья. 2. Доверие к источникам, не имеющим медицинского обоснования.
	Научный	1. Имеются базовые знания по физике, биологии, анатомии и специальным медицинским (физиология, гистология и др.). 2. Стремление к научному объяснению собственного состояния, определение нужного медицинского специалиста.
Теоретический	Дифференцированный	1. Сформированные знания по физике. 2. Умение систематизировать отдельные знания внутри одной дисциплины. 3. Умение отбирать нужные алгоритмы действий (диагностика, проведение отдельных процедур). 4. Умение систематизировать симптомы – симптомокомплексы-синдромы. 5. Способность определить диагноз, но без взаимосвязи с другими заболеваниями / работой других органов. 6. Недостаточная сформированность межпредметных связей.
	Системный	1. Сформированные обобщенные знания и умения. 2. Сформированность общенаучных понятий. 3. Гибкость мышления. 4. Способность видеть целостную картину мира. 5. Способность правильно поставить диагноз с учетом условий, состояния здоровья пациента, образом жизни и труда. 6. Стремление к самообразованию.
Практический	Шаблонный	1. Сформированные системные знания по клиническим случаям / лечению / диагностике. 2. Четкий алгоритм действий в разных клинических случаях. 3. Шаблонность действий без учета сторонних факторов. 4. Назначение стандартного лечения без учета индивидуальных особенностей пациента.
	Рефлексивный	1. Поиск научного обоснования клинического случая. 2. Гибкость мышления. 3. Рефлексивность. 4. Учет сторонних факторов и индивидуальных особенностей пациента. 5. Прогнозирование развития болезни / успешности или неуспешности лечения. 6. Индивидуальный подбор системы лечения.

В исследовании С.А. Суровикиной, Н.Г. Арзуманян [6], были представлены эмпирический и теоретический этапы развития клинического мышления студентов. На наш взгляд, необходимо учитывать дальнейшее обучение студентов после ВУЗа и их медицинскую практику работы с пациентами. В этой связи мы выделили практический этап, подразделяемый на шаблонный и рефлексивный, которые могут как быть переходящими (после ВУЗа присутствует шаблонность мышления, которая проявляется и в деятельности, далее после отработки шаблона формируется рефлексивный уровень) либо присутствовать в той или иной ситуации конкретного клинического случая, например, при проведении диагностики важен алгоритм действий, а при сборе анамнеза и назначении лечения важно учитывать разные факторы, состояние здоровья пациента, динамику течения болезни, опыт прошлого лечения и т.д.

Исходя из данного распределения уровней, можно отметить, что клиническое мышление формируется и совершенствуется в процессе деятельности врача.

Согласно С.А. Суровикиной, Н.Г. Арзуманян [6], на 1-2 курсе у студентов присутствует в большинстве случаев доклиническое мышление ввиду наличия базовых знаний по физике и другим дисциплинам.

На третьем курсе студенты изучают пропедевтику внутренних болезней, что позволяет выявлять причинно-следственные связи, взаимозависимости в рамках решения ситуационных задач по разным клиническим случаям, – к концу курса у студентов начинает формироваться дифференцированный уровень клинического мышления. К окончанию шестого курса данный уровень должен присутствовать у всех студентов. В дальнейшем практика работы с пациентами позволяет говорить о формировании системного уровня клинического мышления. Однако практический уровень развития клинического мышления свойственен уже практикующим врачам, при этом можно отметить, что уровень развития шаблонный или рефлексивный зависит от того, насколько эффективно и сбалансированно будет организовано обучение студентов теории и практике.

В этой связи стоит отметить, что обучение физике как базовой дисциплине в медицинском ВУЗе способствует развитию клинического мышления, направленного на формирование знаний, их применение при решении различных практических ситуаций [7]. Это обусловлено тем, что в основе большинства процессов в организме человека находятся законы физики. Обучающиеся должны знать не только физические основы процессов, протекающих в живом организме, но и физические принципы работы медицинского оборудования, применения различных методов лечения.

Физические законы лежат в основе протекания разных процессов организма, например:

- кровообращения (биомеханика, электричество, гидродинамика, механические колебания, скорость жидкости и др.);
- дыхательной системы (давление, поверхностное натяжение и др.);
- работы опорно-двигательного аппарата (система работы рычагов, сила тяжести, сила мышечной тяги и др.) [8].

Кроме того, принципы работы медицинского оборудования подчиняются законам физики, например, использование термометра, стетоскопа, применение ультразвука и др.

Реализация практической подготовки при изучении физики в медвузе, а также исследования, проводимые в теории и методике обучения физики, например, О.В. Ганиной, О.В. Иванчук [2], С.И. Десненко, А.Н. Кобзарь [3], Е.А. Пономаревой [6] и др. авторов. По мнению Е.А. Пономаревой, формирование клинического мышления средствами физики осуществляется на основе базовых понятий, например, ультразвук, биоэлектродгенез, спектральный анализ, измерения давления крови и др. [6].

Как показала О.В. Иванчук в своем исследовании, изучение физических понятий, процессов на занятиях по физике позволяют сформировать меж – внутрипредметные связи с профильными дисциплинами, в частности, взаимосвязи физических процессов и физических свойств отдельных органов, принципов работы медицинского оборудования и проведения диагностики [2]. Тем самым формируется система клинических понятий, гибкость мышления, что способствует развитию клинического мышления.

На примере темы «Виды зрения» рассмотрим понятия, изучаемые на занятиях по физике на 1 курсе специальности «Лечебное дело» (табл. 2). Учитывая уровни развития и характеристику клинического мышления (табл.1.) мы определили, что на 1 курсе при изучении физики развитие клинического мышления осуществляется на научном уровне (доклиническом). Соответственно, необходимо определить наиболее эффективные методы формирования клинического мышления у студентов.

Таблица 2

Методы формирования клинического мышления у студентов 1 курса, обучающихся по специальности «Лечебное дело», раздел «Виды зрения»

Виды зрения	Изучаемые физические понятия / явления / процессы	Методы формирования клинического мышления
Центральное форменное зрение	Острота зрения, ее измерение. Угол зрения, связь угла зрения с остротой зрения. Величина минимального угла зрения. Расчет остроты зрения по формуле Снеллена.	1. Составление алгоритмов / схем. 2. Практические работы по определению остроты зрения (таблицы Сивцева-Головина и кольца Ландольта), современные проекционные тесты. 3. Исследование собственного состояния зрения. 4. Самостоятельное выполнение исследования. 5. Моделирование ситуаций. 6. Рефлексия.
Периферическое зрение	Поле зрения. Нормальные границы поля зрения на белый цвет и на цвета (красный, синий, зеленый).	1. Обоснование взаимосвязи поля зрения с оптически деятельной частью сетчатки. 2. Практические работы по определению скотом (кампитрия, периметрия, сетка Амслера и ее модификации). 3. Составление алгоритма методики проведения и оценка результатов (механофосфен, аутоофтальмоскопия или феномен ретинального сосудистого дерева Пуркинье, фосфен просвечивания). 4. Исследование собственного состояния зрения. 5. Самостоятельное выполнение исследования. 6. Моделирование ситуаций. 7. Рефлексия.
Цветовое зрение.	Цветовой спектр видимой части света. Характеристика цвета; тон, яркость, насыщенность. Теории цветоощущения. Современные исследования цветового зрения (С.В. Кравков, Е.Б. Рабкин). Особенности сумеречного зрения (ахроматичность, периферический характер, изменения светлоты).	1. Изучение теоретических аспектов цветового спектра. 2. Обоснование принципа построения полихроматических таблиц. 3. Визуализация характеристик цветоощущения (двойственность, адаптивность, порог ощущения и различения, непостоянство). 4. Исследование собственного состояния зрения. 5. Определение отклонений от нормы, описание и анализ самоощущений. 6. Практические работы по исследованию цветового зрения. 7. Моделирование ситуаций. 8. Рефлексия.
Бинокулярное зрение.	Монокулярное, одновременное и бинокулярное зрение. Компенсаторные механизмы для оценки расстояний глубины при	1. Теоретические вопросы анатомо-физиологических основ бинокулярного зрения. 2. Визуализация работы коры головного мозга в формировании бинокулярного (стереоскопического,

	монокулярном зрении (величина знакомых предметов, распределение света и тени, линейная воздушная перспектива, праллактическое смещение предметов при движении головы). Исследование характера зрения (четырёхточечный цветотест и др.).	глубинного, объёмного) зрения, позволяющего видеть трехмерность пространства расстояние и др. 3. Практические работы по исследованию бинокулярного зрения (методы, пробы). 4. Описание и анализ самоощущений. 5. Моделирование ситуаций.

Исходя из изучаемых физических понятий, к основным методам развития клинического мышления у студентов 1 курса при изучении физики становятся:

- 1) рассмотрение теоретических вопросов (лекции, видео);
- 2) визуализация как метод представления информации в графической / анимационной форме, позволяющий воздействовать на зрительную память студентов, систематизировать знания, алгоритмы действий и т.д.;
- 3) практические работы (проекты, исследования, лабораторные практикумы), направленные на закрепление теоретических знаний;
- 4) самостоятельная деятельность, включая опыты, индивидуальные задания как репродуктивного, так и творческого характера;
- 5) описание самоощущений в процессе самостоятельной / практической деятельности;
- 6) рефлексия как метод анализа собственной деятельности, определение уровня собственных знаний и умений, способов усвоения информации.

Выводы. На основании вышеизложенного целесообразно сделать следующие выводы:

1. Основными качествами клинического мышления являются гибкость, системность, способность выявлять причинно-следственный связи, которые позволяют постепенно переходить на другой этап развития клинического мышления.

2. Целесообразно выделить эмпирический (бытовой, научный, характерный для студентов 1-2 курсов), теоретический (дифференцированный и системный, характерный для студентов 6 курса) и практический (шаблонный и рефлексивный, формирующий у практикующих врачей) этапы развития клинического мышления студентов.

3. Наиболее эффективными методологическими подходами к развитию клинического мышления студентов 1 курса при изучении физики являются личностно-ориентированный, системно-деятельностный и практико-ориентированный подходы, позволяющие не только сформировать базовые знания, но и соотнести их с собственными ощущениями, индивидуальными особенностями организма, а также эмпирически понять физические свойства, процессы, протекающие в собственном организме, что позволит на следующих этапах развития клинического мышления сформировать способность к «развертыванию» клинической картины.

Литература:

1. Ганина, О.Г. Теоретические основы разработки методики формирования профессиональных компетенций у будущих врачей при обучении физике в ВУЗе / О.Г. Ганина // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28278>
2. Десненко, С.И. Профессионально ориентированное содержание физики в медицинском ВУЗе / С.И. Десненко, А.Н. Кобзарь // Учёные записки ЗабГУ. – 2018. – Том 13. – № (32). – С. 71-76
3. Иванчук, О.В. Феномен «клиническое мышление» как одно из основополагающих понятий исследования / О.В. Иванчук // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28096>
4. Козлов, С.Н. Практика формирования клинического мышления у студентов на кафедре клинической фармакологии Смоленского государственного медицинского университета / С.Н. Козлов // Смоленский медицинский альманах. – 2018. – №3. – С. 3-6
5. Плащевая, Е.В. Методологические основы формирования клинического мышления у будущих врачей во время обучения физике / Е.В. Плащевая // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – №8. – С. 134-135
6. Пономарева, Е.А. Построение содержания практического курса физики в медицинском ВУЗе / Е.А. Пономарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79-1. – С. 236-239
7. Сурувикина, С.А. Взаимосвязь естественно-научного и клинического мышления / С.А. Сурувикина, Н.Г. Арзуманян // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 4. – С. 18-24
8. Хабибуллина, О.Л. Роль физики в медицинском образовании / О.Л. Хабибуллина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4-1. – С. 302-304
9. Шемякина, С.А. Практическая потребность и теоретические основы построения содержания физики в медицинских вузах / С.А. Шемякина, Е.А. Пономарева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32206>

УДК 378.14

**кандидат психологических наук, доцент, заведующий
кафедрой психологии Позина Марина Борисовна**

Финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва);

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, доцент кафедры гуманитарных,
социальных и общих дисциплин Каргина Наталья Вячеславовна**

Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России) (г. Москва)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В соответствии со Стратегий развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года молодое поколение должно обладать навыками мобилизации необходимых ресурсов, умением организовывать самостоятельную деятельность, оценивать последствия совершенных действий. Самостоятельная работа играет важную роль в обучении, поскольку обеспечивает активизацию познавательной деятельности, творческого мышления и развитие навыков работы с большими объемами информации. Организация самостоятельной работы в цифровой среде вуза является одним из распространенных подходов в обучении. Задача педагога состоит в обеспечении комфортных условий для осуществления результативной самостоятельной работы, отборе ресурсов, соответствующих личностным возможностям студентов, проведении контрольных мероприятий. Использование цифровой среды вуза с целью организации самостоятельной работы студентов предоставляет возможность применять все многообразие цифровых ресурсов в удобное время, самостоятельно выбирать темп обучения. В данном случае будет осуществляться индивидуальный подход к обучению, где каждый студент в соответствии с личностными возможностями выстраивает собственную образовательную траекторию.

Ключевые слова: образовательная траектория обучения, индивидуализация, геймификация, социальные сети, цифровое пространство.

Annotation. In accordance with the Strategies for the Development of Education in the Russian Federation for the period up to 2025, the younger generation should have the skills to mobilize the necessary resources, the ability to organize independent activities, and assess the consequences of actions committed. Independent work plays an important role in learning, as it provides the activation of cognitive activity, creative thinking and the development of skills to work with large amounts of information. The organization of independent work in the digital environment of the university is one of the most common approaches in teaching. The task of the teacher is to provide comfortable conditions for the implementation of effective independent work, the selection of resources corresponding to the personal capabilities of students, conducting control activities. The use of the digital environment of the university in order to organize independent work of students provides an opportunity to use all the variety of digital resources at a convenient time, independently choose the pace of learning. In this case, an individual approach to learning will be implemented, where each student builds his own educational trajectory in accordance with personal capabilities.

Key words: educational trajectory of learning, individualization, gamification, social networks, digital space.

Введение. Цифровая среда вуза на современном этапе трансформации высшего образования имеет значительное влияние на качество образовательного процесса [2]. Использование цифровых технологий способствует увеличению возможностей для развития личностных и профессиональных качеств студентов. Цифровая среда вуза включает в себя совокупность инструментов, применение которых способствует организации продуктивного процесса обучения. В нее входит многообразие электронных сервисов, онлайн-площадки, приложения для организации взаимодействия, различные программы, предоставляющие возможность выполнять задания и получать обратную связь от педагогов [5].

Цифровое пространство имеет преимущества для организации современного учебного процесса, выраженные в построении индивидуальных образовательных траекторий, доступности цифровых инструментов и ресурсов, индивидуализации обучения. Несомненно, существуют и свои ограничения, связанные с обеспечением безопасности информации, необходимостью освоения педагогами инновационных педагогических технологий [1].

Современный специалист должен обладать навыками работы с большими объемами информации, уметь планировать дальнейшую деятельность и анализировать риски своих действий, самостоятельно выполнять поставленные задачи, использовать всё многообразие цифровых ресурсов, продуктивно взаимодействовать с остальными участниками совместной деятельности [7]. Освоение перечисленных навыков практически невозможно представить без реализации самостоятельной работы в процессе обучения [4].

Самостоятельная работа студентов заключается в реализации активной деятельности без прямого участия педагога. В соответствии со Стратегий развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года молодое поколение должно обладать навыками мобилизации необходимых ресурсов, умением организовывать самостоятельную деятельность, оценивать последствия совершенных действий. Самостоятельная работа играет значимую роль в обучении, поскольку обеспечивает активизацию познавательной деятельности, творческого мышления и развитие навыков работы с большими объемами информации. Студенты в ходе самостоятельной подготовки глубже осваивают материал, учатся критически мыслить и самостоятельно выстраивать дальнейшую траекторию обучения.

Организация самостоятельной работы в цифровой среде вуза является одним из распространенных подходов в обучении. Задача педагога состоит в обеспечении комфортных условий для осуществления результативной самостоятельной работы, отборе ресурсов, соответствующих личностным возможностям студентов, проведении контрольных мероприятий [8]. Выбор соответствующих цифровых инструментов должен отвечать принципам интерактивности и способствовать повышению мотивации студентов.

Изложение основного материала статьи. Реализация самостоятельной деятельности студентов в условиях цифрового образовательного пространства является достаточно сложной задачей и требует учета различных условий. И.Е. Рыжкова, В.В. Максимов, В.В. Субботина отмечают, что результативная организация самостоятельной работы определяется применением современных цифровых ресурсов, созданием соответствующих условий для поддержки студентов и повышения их мотивации. Авторы также обращают внимание на доступность цифровых технологий и разработку методов для оценки самостоятельной деятельности [6].

Ц.Ж. Юмова, И.Б. Юмов подчеркивают, что использование цифровых инструментов в рамках образовательного процесса положительно сказывается на уровне вовлеченности студентов в процесс обучения и их самоорганизации. Авторы также уделяют внимание повышенной роли педагога в данном случае, поскольку от его действий зависит концентрация внимания студентов, вовлечение их в самостоятельную работу. На первых этапах организации самостоятельной деятельности авторы предлагают поощрять студентов, тем самым повышая их навыки самоконтроля и формируя познавательную самостоятельность.

Авторы выделяют три основополагающих условия реализации успешной самостоятельной работы в цифровом пространстве вуза. Во-первых, разработка содержания самостоятельной работы и выбор цифровых инструментов зависит от специфических особенностей конкретной группы студентов. Во-вторых, реализация самостоятельной деятельности предполагает развитие креативного мышления и активизацию мыслительных процессов субъектов обучения. В-третьих, важно учитывать личностные возможности обучающихся и их уровень знаний [9].

Е.А. Ковалева, О.М. Локша провели исследование в части организации самостоятельной деятельности. На вопрос о планировании самостоятельной работы, 62% респондентов отметили нехватку соответствующих навыков для успешной организации такой деятельности. На вопрос о качестве проведения самостоятельной работы педагогами, 64% опрошенных заявили о необходимости повышения качества данной деятельности. Студентам также был задан вопрос о проблемах, возникающих в процессе организации самостоятельной работы. 52% респондентов выделили проблему зависимости студентов от педагогов, низкий уровень мотивации самостоятельно изучать учебный материал. Полученные результаты свидетельствуют о существующих проблемах недостаточности навыков для самообразования, низкий уровень желания использовать цифровые инструменты в рамках самостоятельной подготовки.

Одним из решений данных проблем авторы считают выделение рекомендаций для отбора цифровых инструментов, обеспечивающих самостоятельную работу студентов. Среди критериев Е.А. Ковалева и О.М. Локша приводят следующие: графический дизайн, целевая аудитория, функции платформы для реализации самостоятельной работы, возможность обновления онлайн-ресурсов [3].

Самостоятельная работа в цифровом пространстве вуза формирует у студентов целый перечень необходимых навыков, среди которых способность анализировать большие объемы информации, выделять главное, формулировать умозаключения, аргументировать свое мнение. Поиск необходимой информации учит студента критически подходить к данным, использовать свой творческий потенциал. Возможности цифровой среды позволяют проверять уровень освоенных знаний. Обучающийся сразу может увидеть результат его самостоятельной деятельности.

Нами было проведено исследование, цель которого состояла в определении возможностей и выявлении востребованных цифровых инструментов в рамках реализации самостоятельной работы студентов. Выборка исследования представлена обучающимися 3 курса Финансово-промышленного университета «Синергия», Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова; Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Всероссийского государственного университета юстиции, в количестве 127 человек. Все участники исследования являются активными пользователями цифровых инструментов в ходе организации самостоятельной работы.

В первую очередь предстояло выделить возможности использования цифровых инструментов при организации самостоятельной работы студентов. Студентам был предложен опрос на платформе Testograf с использованием метода шкалирования. Ответы респондентов выстроились следующим образом. Для большинства студентов важной особенностью оказалось отсутствие временных интервалов (92,8%). Самостоятельную работу можно осуществлять в собственном темпе и в любое время, что позволит глубже изучить информацию, при необходимости вернуться к изученному материалу. Следующей возможностью использования цифровых инструментов в процессе самообразования студенты считают использование наглядных средств обучения (88,1%). Зрительное восприятие образовательного контента способствует результативному освоению материала, сохранению его в долгосрочной памяти. Респонденты отмечают повышение мотивации студентов в процессе использования цифровых технологий (85,4%). Мотивация к обучению появляется в тех случаях, когда студенты чувствуют уверенность в собственных силах и способность самостоятельно справиться с поставленными задачами. Благодаря использованию цифровых инструментов в ходе самостоятельной работы студенты развивают свой творческий потенциал (80,3%). Обучающимся приходится творчески подходить к решению заданий, использовать свои креативные навыки. Среди ответов также встречались: расширение типов и источников информации, внедрение инновационных средств контроля самостоятельной работы.

После опубликования результатов первого этапа исследования студентам предстояло выделить цифровые инструменты, позволяющие организовать успешную самостоятельную работу. Результаты второго этапа исследования представлены на рисунке 1.

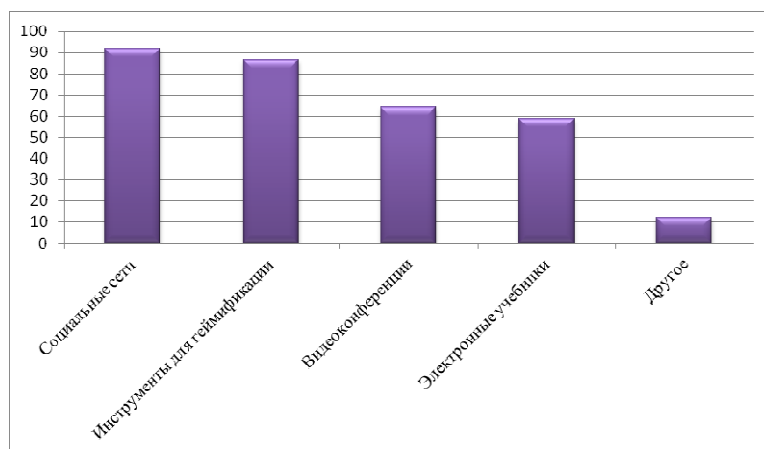


Рисунок 1. Цифровые инструменты для реализации самостоятельной работы студентов

Молодое поколение является постоянными пользователями социальных сетей, поэтому неудивительно, что данный способ студенты выделяют как один из востребованных в рамках реализации самостоятельной работы. 91,7% обучающихся убеждены в том, что социальные сети обладают высоким потенциалом для общения в неформальной обстановке,

обеспечения режима обратной связи, а также взаимодействия всех участников образовательного процесса. Благодаря социальным сетям педагоги могут оперативно оповестить студентов о предстоящих заданиях, реализуемых проектах. Например, в социальной сети «ВКонтакте» можно создавать группы, делиться там результатами самостоятельной работы, оставлять комментарии, проводить дискуссии по значимым для студентов темам.

Интерес для студентов представляют инструменты для геймификации (86,5%). Например, игровая онлайн-платформа Kahoot позволяет организовывать процесс обучения для развития познавательного интереса к дисциплине. В ходе прохождения игровых элементов, студенты глубже осваивают учебный материал. Среди инструментов для геймификации студенты выделяли Mentimeter. Данный сервис обеспечивает обратную связь между участниками образовательного процесса.

Респонденты также отдают предпочтение организации видеоконференций (64,1%). Они позволяют осуществлять непосредственное взаимодействие между участниками обучения, проводить индивидуальные и групповые беседы.

По мнению 58,7% студентов при организации самостоятельной работы необходимо прибегать к использованию электронных учебников. Благодаря данному инструменту обеспечивается быстрый поиск нужной информации. В учебнике могут содержаться различные формы самоконтроля, предназначенные для отслеживания результатов обучения. Возможности цифровой среды позволяют закреплять в электронных учебниках аудио и видеоматериалы, что делает процесс обучения более результативным.

Также среди ответов встречались игровые, проектные, облачные технологии.

Выводы. Успешность самостоятельной работы студентов в цифровой среде вуза во многом зависит от выбора цифровых инструментов, обладающих возможностями для вовлечения, повышения мотивации и заинтересованности студентов в образовательном процессе. Использование цифровых инструментов является результативным способом организации самостоятельной работы, поскольку студенты могут оценить результаты своих действий, а также увидеть обратную связь от других участников обучения. Использование цифровой среды вуза с целью организации самостоятельной работы студентов предоставляет возможность применять все многообразие цифровых ресурсов в удобное время, самостоятельно выбирать темп обучения. В данном случае будет осуществляться индивидуальный подход к обучению, где каждый студент в соответствии с личностными возможностями выстраивает собственную образовательную траекторию.

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
2. Герасимова, А.В. Проблемы организации самостоятельной работы студентов в цифровой информационной среде / А.В. Герасимова, И.А. Коноплева // Балтийский морской форум: Материалы VII Международного Балтийского морского форума. В 6-ти томах, Калининград, 07-12 октября 2019 года. Том 1. – Калининград: Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Калининградский государственный технический университет", 2019. – С. 614-618
3. Ковалева, Е.А. Использование Интернет-ресурсов в организации самостоятельной работы студентов-бакалавров при обучении иностранному языку / Е.А. Ковалева, О.М. Локша // Евразийский союз ученых. – 2020. – № 5-8(74). – С. 18-24
4. Маркова, С.М. Историко-педагогический аспект развития социального партнерства в профессиональном образовании / С.М. Маркова, А.М. Петровский // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 11-12. – С. 96-99
5. Организация самостоятельной работы обучающихся в цифровой образовательной среде / И.Е. Рыжкова, В.В. Максимов, В.В. Субботина [и др.] // Информационные технологии и системы: управление, экономика, транспорт, право. – 2023. – № S1. – С. 31-35
6. Организация самостоятельной работы обучающихся в цифровой образовательной среде / И.Е. Рыжкова, В.В. Максимов, В.В. Субботина [и др.] // Информационные технологии и системы: управление, экономика, транспорт, право. – 2023. – № S1. – С. 31-35
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).
8. Сакабай, Д.А. Роль самостоятельной работы в развитии творческих способностей студентов / Д.А. Сакабай // Молодой ученый. – 2020. – № 5(295). – С. 366-370
9. Юмова, Ц.Ж. Использование цифровых технологий в организации самостоятельной работы студентов / Ц.Ж. Юмова, И.Б. Юмов // Аграрное образование в условиях модернизации и инновационного развития АПК России: материалы IV Всероссийской (национальной) научно-методической конференции, Улан-Удэ, 22 марта 2023 года. – Улан-Удэ: Бурятская государственная сельскохозяйственная академия имени В.Р. Филиппова, 2023. – С. 409-413

Педагогика

УДК 378.147

кандидат экономических наук, доцент Поначугин Александр Викторович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат технических наук, доцент Соколов Виктор Алексеевич

Институт пищевых технологий и дизайна – филиал государственного бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Нижегородского государственного инженерно-экономического университета» (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕРЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В настоящее время, помимо традиционного образования, дистанционное образование приобретает все большее значение как в качестве дополнения к очному образованию, так и в качестве альтернативы. Самым влиятельным фактором распространения дистанционного образования является доступность различного программного обеспечения, систем управления контентом и систем управления обучением. В этой статье посредством библиографического обзора рассмотрена история цифровых технологий, виртуальных сред обучения, которые в настоящее время используются в дистанционном образовании. В статье отмечается, что использование и развитие дистанционного образования требует особого внимания в процессе реализации учебной дисциплины. Проведен сравнительный анализ традиционных методов обучения с основными методами дистанционного обучения. Приведены аргументы в пользу дистанционного обучения, а также рассмотрены недостатки реализации образовательного процесса на расстоянии. Приведен пример использования

обучающих и моделирующих программ. Также, в статье рассмотрена среда обучения Moodle как платформа для реализации педагогических практик в условиях цифровой трансформации, произошедшей в образовательном контексте. В процессе анализа литературы можно сделать вывод, что платформа Moodle считается одной из наиболее часто используемых и имеет широкий спектр возможностей. Moodle бесплатное программное обеспечение, которое позволяет вставлять инструменты для совместной работы, а также применять ресурсы в своем исходном коде, способных содействовать педагогической практике, проводимой преподавателями, помимо адаптации существующих ресурсов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное обучение, цифровые сервисы, традиционное образование, информационные технологии, Moodle.

Annotation. Currently, in addition to traditional education, distance education is becoming increasingly important both as a complement to full-time education and as an alternative. The most influential factor in the spread of distance education is the availability of various software, content management systems, and learning management systems. This article, through a bibliographic review, examines the history of digital technologies and virtual learning environments that are currently used in distance education. The article notes that the use and development of distance education requires special attention in the process of implementing the academic discipline. A comparative analysis of traditional teaching methods with the main methods of distance learning was carried out. Arguments in favor of distance learning are presented, and the disadvantages of implementing the educational process at a distance are also considered. An example of the use of training and modeling programs is given. Also, the article examines the Moodle learning environment as a platform for implementing pedagogical practices in the context of the digital transformation that has occurred in the educational context. In the process of analyzing the literature, it can be concluded that the Moodle platform is considered one of the most frequently used and has a wide range of capabilities. Moodle is free software that allows you to embed collaboration tools as well as resources in its source code that can support teachers' teaching practices, in addition to adapting existing resources.

Key words: distance learning, e-learning, digital services, traditional education, information technology, Moodle.

Введение. В дистанционном обучении использование технологий имеет важное значение. Оно не является дополнением к традиционным формам дистанционного образования: заочному и телекоммуникационному образованию. После раннего успеха Британского открытого университета волна создания университетов дистанционного обучения в Европе и США в 1960-х и 1970-х годах предоставила реальную альтернативу традиционному очному высшему образованию.

В Европе и других странах развитие информационных и коммуникационных технологий за последнее десятилетие существенно изменило формат дистанционного образования: с заочных курсов на технологически основанные курсы с использованием Интернета. Использование различных форм электронных средств массовой информации, например, для подачи заданий и их исправления, для проведения интернет-семинаров, лабораторных экспериментов и совместных занятий в классе, увеличило эффективность времени и затрат, а также улучшило обмен информацией. Считается, что интерактивные компьютерные обучающие приложения, обучающая анимация, видео или аудио повышают качество учебных материалов. Были разработаны новые методические подходы к обучению в технологических образовательных сценариях, обещающие более широкий спектр обучающих функций и более высокое качество обучения, больше взаимодействия и обратной связи для дистанционных студентов [4].

Изложение основного материала статьи. Слово «технология» (переводится с греческого как «искусство учения»). В широком смысле это слово обозначает набор знаний, навыков и компетенций, связанных с реализацией определенного процесса, который позволяет добиться изменений в предмете или предметной области. Для определения дистанционного образования и дистанционных образовательных технологий обратимся к юридической части: согласно пункту 1 статьи 16 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (далее – Закон об образовании), данные технологии осуществляются дистанционно, с использованием информационных сетей и носят образовательный характер, а также отношения осуществляются между обучающимися и преподавателями образовательных учреждений [1].

Недостатками информационно-коммуникационных технологий в сфере образования могут быть: снижение мотивации обучающихся в ходе обучения дистанционно, рассеянное внимание в процессе работы и, соответственно, невозможность полноценного усвоения материала, отсутствие систематизирования знаний в виду нарушения структуры их получения. Кроме того, повышается трудоёмкость при организации учебного диалога из-за отсутствия привычного способа взаимодействия с преподавателем и появляющейся необходимости поиска дополнительных источников информации.

Еще одно понятие, которое часто встречается при рассмотрении вопроса о применении дистанционных образовательных технологий, информационно-образовательная среда. Можно выделить различные формы технологии дистанционного обучения. Конкретные формы, следующие:

- телематические образовательные технологии являются наиболее эффективными и наиболее результативными;
- электронная почта – это форма обучения на расстоянии, доступная каждому;
- видеоконференции, на мой взгляд, являются основной формой электронного обучения. Это связано с тем, что данный метод создает зрительный контакт между всеми участниками учебного процесса.

Вернемся к вопросу об интерактивности этих методов. Уровень интерактивности можно разделить на активный, пассивный и активно-сотруднический. Если метод активный, то сразу понятно, что в процессе обучения происходит активное взаимодействие между преподавателем и студентом. Могут присутствовать видео- или аудиосвязь. Совместные встречи используются для визуального контакта и продуктивного обучения, а студенты становятся активными участниками. Пассивные методы дают более конкретный материал. Взаимодействие между учащимися и преподавателями отсутствует. Материал передается в любом формате для дальнейшего самостоятельного изучения учеником. Не следует забывать о необходимости персонализированного обучения. Дистанционное обучение особенно важно для студентов с трудностями. Модели дистанционного обучения создают соответствующие пути для группового и заочного обучения и позволяют дополнить их необходимым материалом. Эффективное внедрение дистанционного обучения может быть достигнуто только путем исследования самой учебной среды и поведения учащихся.

Для того, чтобы лучше разобраться в специфике дистанционного обучения, стоит подробнее изучить один из способов его осуществления, а именно, обучающие программы. Существует много сервисов с собственным интерфейсом, с помощью которых разработчики, не владеющие навыками программирования, могут создать такую программу. Однако их использование в реальном учебном процессе всё равно вызывает затруднения. Из-за того, что все студенты работают с разной скоростью, усвоение материала не может быть равномерным [3]. Соответственно, программы должны быть более развёрнутыми и персонализированными. Осуществить подобное в рамках образовательного процесса довольно сложно в виду большого количества нагрузки как на обучающихся, так и на преподавателей. Так же существует ряд методических трудностей, возникающих при использовании образовательных программ. Каждый преподаватель, заинтересованный в

осуществляемой им деятельности, имеет свои личные методы преподавания и работы со студентами. Следовательно, способы изложения материала, предложенные разработчиками программ, могут понравиться далеко не всем, так как в большинстве случаев целью разработчика является лишь создание программы, передающей достоверную информацию обучающимся. Полнота усвоения материала студентами в данном случае не самая приоритетная задача, отсюда можно сделать вывод о необходимости активного участия преподавателей при использовании подобных способов обучения [4].

Другим вариантом образовательных программ являются моделирующие программы. Методы обучения с их помощью предполагают использование иллюстративных возможностей компьютера и активное участие студента в процессе получения материала. Обучающийся получает возможность не только наблюдать за происходящим на экране, но и менять ход событий, подавая программе команды с помощью различных устройств ввода, таких как компьютерная мышь, клавиатура, тачпад и так далее.

Похожий тип программ осуществляет обучение в игровой форме: получив информацию, студент получает возможность пройти некоторые игровые уровни, где проверяется полнота усвоения материала.

В современных условиях академической деятельности требуется, чтобы преподаватель высшего учебного заведения активно использовал дистанционные образовательные технологии [6]. Отсутствие такого использования может привести к утрате конкурентных преимуществ в профессиональном сообществе, поскольку, согласно исследованиям, эффективное освоение основ электронного обучения сегодня является неотъемлемой частью компетентности преподавателя.

Неоспоримо, что недостаток знаний организации электронного обучения делает преподавателя малоинтересным для студентов, лишая их возможности воспользоваться важным качеством – мобильностью. Этот аспект подчеркивается исследованиями в области высшего образования, где отмечается, что виртуальное образовательное пространство становится фундаментальным для эффективного взаимодействия между преподавателями и студентами.

По мнению авторов [2-4], дистанционные образовательные технологии базируются на пяти фундаментальных «китах», включая корпоративный подход и маркетинговое продвижение, педагогический дизайн, управление обучением, и образовательные технологии.

Лучше всего для цифровизации подходит форма обучения лекция. Подходящие темы обучения могут быть переведены в цифровую форму, а там, где физическая динамика между преподавателем и студентом способствует обсуждению или когда «преподавание на доске» занимает центральное место, лучше всего подойдут лекции в очной форме. Путем переключения между цифровым и традиционным обучением можно достичь большей гибкости и свободы выбора и в то же время предоставить пространство для социального взаимодействия.

Выводы. Дистанционное обучение – это информационная и образовательная система, включающая комплекс методов и формы взаимодействия между студентами и преподавателем, информационные ресурсы и инструменты, наличие необходимого программного обеспечения и поддержка, которая необходима для удовлетворения потребностей общества в сфере образования. Поэтому использование обучения на расстоянии, как одна из областей информационных технологий, оказывает прямое влияние на эволюцию цифровой экономики, которая стимулирует рост потребностей общества в новых навыках и знаниях. Дистанционное обучение формирует новые навыки в работе с информационными технологиями, что необходимо в рамках цифровизации экономики. Оно повышает уровень самообразования студентов и мотивацию к обучению, развитие творческих способностей, что приводит к повышению его эффективности. Анализ литературы показал, что наиболее используемой средой обучения для дистанционных занятий является Moodle. Работа с любой цифровой платформой не может гарантировать высоких результатов обучения, поэтому для более эффективного построения учебных занятий преподаватели должны обладать цифровыми компетенциями, а именно навыками работы с цифровыми платформами для организации дистанционного обучения.

Платформа Moodle оценивается по пяти основным осям: удобство использования предоставляемых услуг, функциональность, практические базовые условия принятия и субъективная удовлетворенность пользователей. В результате обзора литературы выяснилось, что Moodle обладает множеством функций, которые демонстрируют удовлетворительную производительность как с технической, так и с педагогической точки зрения. Однако в Moodle не реализованы услуги видеоконференцсвязи и лекций. Для этого необходимо использовать отдельные цифровые сервисы, которые предлагают дополнительные возможности (трансляция видео в реальном времени, чат, доска), что позволяет обучающимся общаться в синхронном режиме.

Литература:

1. Грязнова, Е.В. Противоречия цифрового высшего образования в информационной культуре современного общества / Е.В. Грязнова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 12. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-12
2. Игнатьева, Г.А. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 3. – С. 7. – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-3-7
3. Хлап, А.А. Техногенный идеал в цифровой культуре: построение модели исследования / А.А. Хлап // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 1 (38). – С. 14. – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-14
4. Abdullaev, S.G. Evaluation of the effectiveness of the distance learning system / S.G. Abdullaev // Telecommunications and informatization of education. – 2007, № 3. – P. 85-92
5. Domingos, Sávio Ferreira de Melo. Application of Digital Technologies in the Virtual Learning Environment Moodle in Distance Education: a systematic review / Sávio Ferreira de Melo Domingos // Research, Society and Development. – 2022. – Vol. 11, № 9. – DOI: 10.33448/rsd-v11i9.32223
6. Ivanushkina, N., Donina O., Aryabkina I., Zharkova G., Chernova J., Galiakhmetova N. Philosophical and Historical Aspects of the Problem of the Formation of the Informational-Educational Space / N. Ivanushkina // Wisdom. – 2020. – Vol. 16 (3). – P. 91-103
7. Shoufan, A. Lecture-free classroom: Fully active learning on Moodle / A. Shoufan // Transactions on Education. – 2020. – № 63(4). – P. 314-321. – <https://doi.org/10.1109/te.2020.2989921>

УДК 378.147

кандидат экономических наук, доцент Поначугин Александр Викторович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Строкина Снежанна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Строкин Антон Михайлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

АДМИНИСТРИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Развитие информационных технологий в последнее десятилетие оказало существенное влияние на образовательную систему России, внося свои коррективы в организацию учебного процесса. Внедрение ЭИОС (электронной информационно-образовательной среды) способствовало активному развитию дистанционных методов обучения. Но вместе с тем появились и новые формы информационных угроз, предотвратить которые призваны функции администрирования в сфере безопасности хранимых данных. Платформа MOODLE постоянно развивается и совершенствуется, добавляются всё новые полезные модули и расширения. Установить данную систему можно на локальный компьютер, виртуальный сервер, на хостинг. В зависимости от выбранного типа установки будет осуществляться и доступ к ЭИОС. И если в плане безопасности установка в локальной сети предпочтительна, то в плане доступности для пользователей она весьма ограничена. Ведь доступ к материалам курсов будут иметь только пользователи, находящиеся и подключенные в этой сети. В системе ЭИОС хранятся не только обучающие материалы, но и персональная информация пользователей. В этой связи, нужно серьёзно подойти к теме информационной безопасности хранимых данных. В статье проанализированы основные угрозы информационной безопасности информационных сетей учебного заведения, а также систематизированы мероприятия по предотвращению угроз информационной безопасности.

Ключевые слова: MOODLE, информационная безопасность, угрозы, администратор, администрирование информационной безопасности, ЭИОС.

Annotation. The development of information technology in the last decade has had a significant impact on the educational system of Russia, making its own adjustments to the organization of the educational process. The introduction of EIOS (electronic information and educational environment) contributed to the active development of distance learning methods. But at the same time, new forms of information threats have emerged, which administration functions in the field of stored data security are designed to prevent. The MOODLE platform is constantly developing and improving, with new useful modules and extensions being added. You can install this system on a local computer, virtual server, or hosting. Depending on the type of installation chosen, access to the EIOS will be provided. And while installation on a local network is preferable in terms of security, in terms of accessibility for users it is very limited. After all, only users located and connected to this network will have access to course materials. The EIOS system stores not only training materials, but also personal information of users. In this regard, it is necessary to take a serious approach to the topic of information security of stored data. The article analyzes the main threats to information security of information networks of an educational institution, and also systematizes measures to prevent threats to information security.

Key words: MOODLE, information security, threats, administrator, information security administration, EIOS.

Введение. С момента своего зарождения высшая образовательная система России непрерывно совершенствуется и развивается, осваивая всё более новые и современные технологии обучения. Так, начиная с 1990-х годов, информатизация в сфере образования стала одним из приоритетных направлений образовательной политики и формировалась с учётом развития и глобализации компьютерных сетей. В последнее десятилетие бесспорное влияние оказало на неё и динамическое развитие информационных технологий и программного обеспечения, способствующее внедрению новых методов обучения. Используя инновационные подходы, ВУЗы России активно применяют их в своей системе обучения с целью автоматизированного управления учебным процессом.

Одним из примеров такого применения можно смело назвать внедрение в учебный процесс электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) [5], назначение и администрирование которой мы и рассмотрим в данной статье.

Изложение основного материала статьи. ЭИОС – это совокупность электронных информационных и образовательных ресурсов и телекоммуникационных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ, независимо от их места нахождения [6]. В состав ЭИОС могут входить:

- Сайт высшего учебного заведения.
- Различные курсы (как обучающие, так и подготовительные).
- Электронная библиотека учебного заведения.
- Личный кабинет обучающегося с портфолио и результатами обучения.
- Личный кабинет преподавателя.
- Корпоративная почта преподавателя/обучающегося и другие электронные ресурсы, необходимые для организации учебного процесса.

Сегодня всё большее количество ВУЗов внедряют в свою образовательную деятельность электронную обучающую среду MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) [1]. Это универсальная и адаптивная среда, гибко настраиваемая под необходимые задачи.

В MOODLE можно настроить и внедрить следующие технические возможности:

- Организовать проведение обучающих курсов по различным дисциплинам, выделив их в отдельный блок или скомпоновав по направлению подготовки. Доступ к этим курсам можно сделать открытым для всех обучающихся университета/института или настроить только для отдельной группы. При этом наполнять контент курсов можно в зависимости от настроек системы: как любыми форматами документов/файлов, так и ограниченно, например, только текстом.
- Организовать хранилище данных – архив материалов, в котором обучающиеся смогут найти нужную им лекцию, презентацию, видеоурок.
- Настроить прохождение онлайн тестирования по курсу: с автоматической проверкой ответов, указанием ошибок, подведением итогового балла. При этом тесты можно ограничить по времени прохождения, по количеству попыток, по

крайнему сроку выполнения, а для подведения итога использовать наивысший или средний балл, когда речь идёт о нескольких попытках прохождения.

- Настроить обратную связь: обучающийся – преподаватель. В части выполнения практических/лабораторных заданий обучающийся может прикреплять результаты своих работ. Результаты могут быть прикреплены как в виде файлов, так и в виде ссылки на облачное хранилище (например, Яндекс.Диск). В блоке форума можно задать вопрос преподавателю. Например, по пройденному материалу или практическому заданию.

- Вести статистику по успеваемости обучающихся: какой процент лекций пройден, сколько и каких заданий/практических работ выполнено, сколько баллов набрано при тестировании.

- Настроить личный кабинет обучающегося, где будут отражены курсы, к которым подключен обучающийся, его личные файлы, загруженные в систему, полученные сертификаты, результаты обучения.

Помимо вышеперечисленных, в данной системе могут быть реализованы и другие возможности, в зависимости от потребностей конкретного ВУЗа.

Платформа MOODLE постоянно развивается и совершенствуется. Установить данную систему можно на локальный компьютер, виртуальный сервер, на хостинг от чего зависит доступ к ЭИОС. С точки зрения безопасности установка в локальной сети предпочтительна, но в плане доступности для пользователей она весьма ограничена. Так как доступ к материалам курсов будут иметь только пользователи, находящиеся и подключенные в этой сети.

В этой связи наиболее выгодным для высших учебных заведений является развёртывание платформы на выделенном виртуальном сервере или хостинге. Целый ряд компаний предлагает уже готовые решения, с настроенными сервисами. К примеру, с интегрированной платформой BigBlueButton – сервером видеосвязи для конференций. Хостинги включают в себя базовый функционал, предпочтительны для небольшой нагрузки на сайт и просты в управлении – навыки администрирования здесь не важны. Однако такой вариант подойдёт учебным заведениям с небольшим контингентом.

Когда речь заходит о крупном российском ВУЗе – предпочтение стоит отдать выделенному виртуальному серверу. Но здесь возникает самый главный вопрос: вопрос безопасности данных. В системе ЭИОС хранятся не только обучающие материалы, но и персональная информация пользователей. Это требует серьёзного подхода к теме информационной безопасности хранимых данных.

Информационная безопасность – это защищённость информации от незаконного получения, преобразования и уничтожения, а также защищённость информационных ресурсов от воздействий, направленных на нарушение их работоспособности [2]. К наиболее частыми техническим угрозам информационной системы относятся:

- Различного рода компьютерные вирусы нового поколения. Основную опасность здесь представляет именно функция удаленного управления. Достаточно часто, именно с помощью «захваченных» компьютеров злоумышленники организуют DDoS-атаки.

- DoS (Denial of Service) атаки. Основная цель злоумышленников – с помощью большого количества ненужных запросов вывести из строя сайт или сервер, чтобы пользователи не могли получить к нему доступ.

- DDoS (Distributed Denial of Service) атаки. Основная цель злоумышленников такая же, как и в случае с DoS-атаками. Отличие только в том, что в этом случае «атакующий» располагает большим количеством ранее захваченных компьютеров.

- Ошибки в программном обеспечении. Основная опасность состоит в том, что злоумышленники получают контроль над сервером, что приводит к несанкционированному использованию его ресурсов или отказу работоспособности сервера.

- Аппаратные и программные средства перехвата данных. К ним относятся так называемые снифферы (sniffers) и анализаторы протоколов. Основная опасность состоит в том, что с помощью этих программ злоумышленники находят и похищают информацию, связанную с идентификацией пользователей, что в дальнейшем приводит к похищению персональных данных.

Для решения задач, связанных с безопасностью информационной системы, в штате должен быть свой администратор информационной безопасности (ИБ), который в ходе обработки, передачи и хранения данных обеспечивает защиту информации, а также целостность и конфиденциальность данных. На должность администратора ИБ назначаются лица с профильным высшим образованием и необходимым опытом работы, отвечающие требованиям высшего учебного заведения к занимаемой должности. В соответствии с принятыми Положениями ВУЗа администратор безопасности осуществляет настройку в информационных системах:

- параметров доступа пользователей;
- параметров блокировки входа в систему при достижении максимально допустимых неуспешных попыток аутентификации;
- параметров завершения сеанса доступа после установленного времени бездействия.

В своей работе администратор ИБ должен руководствоваться должностной инструкцией, внутренними Положениями ВУЗа, законами Российской Федерации. В задачи администратора ИБ входит целый ряд функций, к которым относятся:

- разработка и внедрение документации по организации методов защиты информационной безопасности и оценке возможных угроз;

- ежедневный систематический мониторинг функционирования и работоспособности сервера и информационно-образовательной системы и ведение соответствующих журналов;

- своевременное реагирование на произошедшие инциденты информационной безопасности и принятие предупредительных мер;

- в случае возникновения нештатной ситуации информационной безопасности осуществлять сбор оперативной информации по данному событию, с определением уровня угрозы для последующего устранения;

- своевременная установка обновлений программного обеспечения;

- строгое соблюдение правил по безопасности информации при работе с техническими средствами: в ходе ежедневной эксплуатации, при передаче в ремонт, при выводе из эксплуатации;

- разработка документации по обновлению и модернизации технических средств с последующим контролем за выполнением поставленных планов;

- участие в закупках технических средств и программного обеспечения;

- создание и настройка учётных записей пользователей;

- настройка и удаление прав для сотрудников организации, имеющих доступ к персональным данным с целью их обработки;

- обеспечение безопасности персональных данных при их обработке.

Выводы. Ряд перечисленных мероприятий администратор информационной безопасности проводит совместно с системным администратором. А в плане разработки документации руководствуется действующим законодательством и рекомендациями юридического отдела.

Стоит помнить, что грамотный и ответственный подход к работе администратора информационной безопасности в части разработки и внедрения комплексных мер защиты информационной системы ВУЗа значительно увеличивает безопасность хранения данных и снижает риски существующих угроз.

Литература:

1. Базовый инструментарий Moodle для развития системы поддержки обучения: практическое пособие / А.И. Колокольникова. – Изд. 2-е. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 292 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=596688>
2. Информационная безопасность и защита информации: учебное пособие для вузов / А.В. Зенков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 107 с. – URL: <https://www.urait.ru/author-course/informacionnaya-bezopasnost-i-zaschita-informacii-530927>
3. Основы администрирования информационных систем: учебное пособие / Д.О. Бобынцев, А.Л. Марухленко, Л.О. Марухленко [и др.]. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 202 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=598955>
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_341443/
5. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков. – Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №3. – С. 7. – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-3-7
6. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная. – Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №4. – С. 11. – DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-4-11

Педагогика

УДК 377

кандидат социологических наук, доцент Попкова Алена Анатольевна

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны (г. Тюмень);

кандидат химических наук, доцент Тростин Василий Львович

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

кандидат технических наук, доцент Веселова Анна Юрьевна

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

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Аннотация. Особая роль в подготовке будущих специалистов принадлежит самостоятельной деятельности, которая позволяет студентам приобщиться к творческим видам деятельности и совершенствовать свои интеллектуальные навыки. Самостоятельная работа является не только формой, но и способом обучения, который ориентирован на выполнение информационной, ориентирующей, исследовательской функций. Самостоятельная работа предполагает проявление максимальной активности студентов в процессе поиска информации и организации познавательной деятельности. Задания для самостоятельной работы должны обладать практическим характером, чтобы студент осознал их ценность для будущей профессиональной деятельности. В процессе исследования было установлено, что электронные технологии обладают наибольшим потенциалом для организации самостоятельной работы студентов. Востребованность электронных технологий связана с тем, что молодое поколение больше времени проводит в онлайн-пространстве, что позволяет использовать его ресурсы в образовательных целях. Самостоятельная работа студентов является неотъемлемой частью современного образовательного процесса, она направлена на самосовершенствование студентов, как в профессиональной, так и личностной сфере.

Ключевые слова: электронные технологии, онлайн-сервисы, онлайн-пространство, профессиональная деятельность, интеллект-карты.

Annotation. A special role in the training of future specialists belongs to the independent activity of students, which allows them to join creative activities and improve their intellectual skills. Independent work is not only a form, but also a way of learning, which is focused on the implementation of information, orientation, research functions. Independent work involves the manifestation of maximum activity of students in the process of searching for information and organizing cognitive activity. Tasks for independent work should be of a practical nature so that the student realizes their value for future professional activity. In the course of the research, it was found that electronic technologies have great potential for organizing independent work of students. The demand for electronic technologies is due to the fact that the younger generation spends more time in the online space, which allows using its resources for educational purposes. Independent work of students is an integral part of the modern educational process, it is aimed at self-improvement of students, both in the professional and personal sphere.

Key words: electronic technologies, online services, online space, professional activity, intelligence maps.

Введение. Особая роль в подготовке будущих специалистов принадлежит самостоятельной деятельности студентов, которая позволяет приобщиться к творческим видам деятельности и совершенствовать свои интеллектуальные навыки. Самостоятельная работа предполагает работу студента по конкретному перечню тем, отведенных на самостоятельное изучение. Контроль деятельности в таком случае осуществляется посредством проведения тестовых, контрольных работ, подготовки сочинений и отчетов [7].

В образовательной сфере существует различные подходы к реализации самостоятельной работы. Одни ученые утверждают, что самостоятельную деятельность студентов следует рассматривать в качестве восприятия и осмысления учебного материала. Другая точка зрения связана с внешними признаками организации самостоятельной подготовки. Ещё один подход обращает внимание на то, что в процессе самостоятельной деятельности студенты приобретают новые знания, самостоятельно определяют время для соответствующей работы [8]. Исходя из представленных подходов, можно утверждать, что самостоятельная работа является не только формой, но и способом обучения, который ориентирован на выполнение информационной, ориентирующей, исследовательской функций [5].

В рамках реализации образовательного процесса в вузе существует два вида самостоятельной работы: аудиторная и внеаудиторная. Первый вид предполагает выполнение соответствующих заданий непосредственно в условиях образовательного процесса под руководством педагога. Студент получает определенные рекомендации, а преподаватель выполняет функцию управления через контроль и коррекцию ошибочных действий. Второй вид заключается в выполнении заданий за рамками процесса обучения и без участия педагога [9].

Результативность самостоятельной деятельности зависит от соответствующей подготовки обучающихся. Самостоятельная работа предполагает проявление максимальной активности студентов в процессе поиска информации и организации познавательной деятельности. Стоит выделить факторы, оказывающие влияние на активизацию самостоятельной подготовки студентов:

- студенты должны осознавать целесообразность реализуемой деятельности [3];
- организация творческих занятий, например, участие в научно-исследовательской деятельности;
- внедрение мотивирующих элементов контроля знаний;
- обновление заданий, выносимых на самостоятельную подготовку, их индивидуальный характер;
- составление заданий, имеющих нестандартные пути решения;
- использование различных методик активного обучения, среди которых проведение дискуссий, деловых игр.

Изложение основного материала статьи. Е.А. Антонова уделяет внимание вопросам отбора информации для самостоятельной работы студентов. Она видит два решения. Первое состоит в том, что на самостоятельную подготовку выносятся вопросы информационного характера, когда студенты рассматривают особенности изучаемых процессов. Второе решение состоит в том, чтобы на самостоятельное рассмотрение выносить как вопросы информационного, так и проблемного характера. Второй вариант видится преимущественным, поскольку в большей степени соответствует принципам развивающего обучения и позволяет студентам более тщательно подготовиться к написанию исследовательских работ. Автор отмечает, что наибольшим потенциалом обладают такие формы работы, как проблемные группы и спецсеминары [1].

Задания для самостоятельной работы должны обладать практическим характером, чтобы студент осознавал их ценность для будущей профессиональной деятельности. В этом случае его деятельность будет более продуктивной.

С позиции О.А. Бруминой в вузовском образовании для реализации самостоятельной деятельности студентов целесообразно использовать Дальтон-план. Автор видит его преимущество в том, что он приучает обучающихся к систематическому выполнению самостоятельной работы, развивает ответственность и познавательную активность. Каждый студент может выбрать собственный темп обучения в соответствии со своими возможностями, понимая, что требования и правила для всех одинаковые. Для педагога рассматриваемый метод также обладает положительным действием. В процессе составления Дальтон-плана, педагог может проанализировать процесс обучения с позиции студента, расширить перечень контрольных мероприятий, внедрить инструменты электронного обучения. Однако недостатки тоже присутствуют, например, они состоят в повышенной трудоемкости составления планов [4].

А.Л. Барашутверждает, что в современном образовательном процессе необходимо практиковать сочетание традиционных и инновационных форм обучения. Автор выделяет метод кейс-технологии для реализации самостоятельной работы студентов. Кейсовый метод в сочетании с другими методами активного обучения способен сформировать необходимые профессиональные компетенции [2].

Л.С. Курносова обращает внимание при организации самостоятельной деятельности на использование интерактивных электронных инструментов, которые способны учитывать особенности подготовки каждого студента [6].

В настоящее время существует проблема отсутствия необходимых условий для реализации самостоятельной деятельности студентов. Изменить ситуацию в положительную сторону можно посредством использования современных методов и технологий обучения. С целью определения наиболее востребованных и результативных способов организации самостоятельной работы был проведен опрос среди студентов высших учебных заведений. Числовая выборка составила 162 участника. Студентам предлагалось выбрать среди предложенных вариантов методы и технологии самостоятельной работы, которые они считают более удобными и оптимальными для достижения образовательных целей. Результаты представлены на рисунке 1.

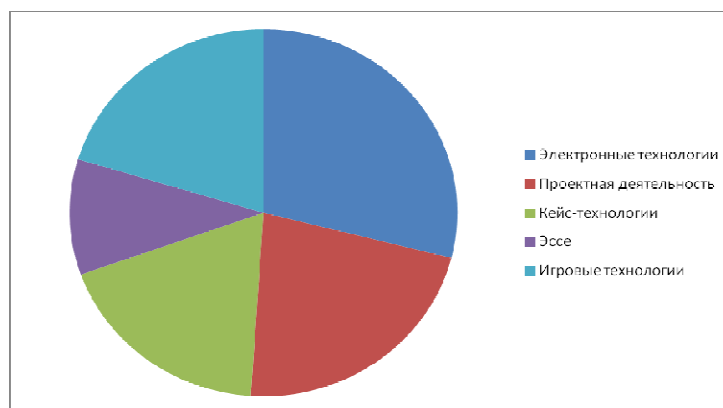


Рисунок 1. Результаты опроса студентов о востребованных методах и технологиях организации самостоятельной работы в вузе

В процессе анализа результатов студентов было выявлено, что наибольшим спросом у студентов в процессе реализации самостоятельной деятельности пользуются электронные технологии (97%). Это связано с тем, что современные электронные технологии предоставляют неограниченные возможности по размещению, хранению информации. На онлайн-платформах можно создавать контент, подходящий под любые запросы определенных категорий студентов.

Поскольку электронные технологии отметили практически все респонденты, следующим этапом стало определение онлайн-платформ, предоставляющих широкие возможности для реализации самостоятельной деятельности студентов. Отбор платформ осуществлялся по критериям доступности, интерактивности, возможности создания различных форм заданий, хранения информации, отработки соответствующих навыков.

Студентами были выделены платформы для создания интеллект-карт Miro, онлайн-сервисы WeStudy, CoreApp, а также социальные сети ВКонтакте и Телеграмм.

Miro является платформой для создания визуализированных интеллект-карт. Существуют возможности работы в парах, использования готовых шаблонов. Продукт подходит для индивидуальной работы, закрепления изученного материала, работы над проектами. WeStudy позволяет размещать учебный материал для последующего изучения. Функционал онлайн-сервиса позволяет работать в группах, проводить вебинары и представлять результаты своей работы на аудиторию. CoreApp позволяет создавать тесты, тренажеры, размещать информацию. Функции онлайн-сервисов содержат также возможности для обратной связи. ВКонтакте и Телеграмм позволяют поддерживать общение среди участников образовательного процесса, создавать группы, размещать в них соответствующие материалы.

Востребованность электронных технологий для организации самостоятельной работы связана с тем, что молодое поколение больше времени проводит в онлайн-пространстве, что позволяет использовать его ресурсы в образовательных целях.

Выводы. Самостоятельная работа играет важную роль в подготовке будущих специалистов, поскольку благодаря ей студенты приобретают новые знания, учатся действовать в условиях неопределенности. Для повышения результативности самостоятельной деятельности необходимо использовать методы, соответствующие запросам студентов. В ходе исследования было установлено, что это электронные технологии. Это связано с широкими возможностями по размещению, хранению информации, а также тем, что студенческая молодежь проводит много времени в онлайн-среде.

Самостоятельная работа студентов является неотъемлемой частью современного образовательного процесса, она направлена на самосовершенствование студентов, как в профессиональной, так и личной сфере. Самостоятельная деятельность способствует развитию творческих способностей обучаемого, его инициативы, формированию готовности к саморазвитию, брать на себя ответственность за принятые решения.

Литература:

1. Антонова, Е.А. Технология организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е.А. Антонова // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 11-12. – С. 10-12. – EDN XHQQZR
2. Бараш, А.Л. Применение кейс-метода в организации самостоятельной работы курсантов / А.Л. Бараш // Приоритетные направления повышения качества подготовки военного специалиста технического обеспечения: материалы X Всероссийской научно-методической конференции, Омск, 18 ноября 2022 года. – Омск: Омский автобронетанковый инженерный институт, 2022. – С. 76-79. – EDN TRMFAY
3. Бойченко, О.В. Дидактические аспекты применения цифровых технологий в организации самостоятельной работы обучающихся / О.В. Бойченко, О.Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 22-26. – EDN AUMTEX
4. Брумина, О.А. Дальтон-план как эффективный метод организации самостоятельной работы студентов / О.А. Брумина // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики: Материалы XIII Международной научно-практической конференции: в 5 томах, Тольятти, 21-24 апреля 2016 года. Том 5. – Тольятти: Волжский университет имени В.Н. Татищева (институт), 2016. – С. 60-68. – EDN VQKCHX
5. Ваганова, О.И. Оценка образовательных результатов студентов вуза в электронной среде Moodle / О.И. Ваганова, А.В. Хижняк // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 1. – С. 93-94. – EDN VHOBRJ
6. Курносоева, Л.С. Инновационные методы в организации самостоятельной работы студентов / Л.С. Курносоева // Инновационные методы обучения в высшей школе: сборник статей по итогам методической конференции ННГУ, Нижний Новгород, 10-12 февраля 2016 года / Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2016. – С. 151-153. – EDN WZNBZX
7. Кухарчик, Г.А. Инновационные технологии организации самостоятельной работы студентов / Г.А. Кухарчик, Н.В. Буркова, Е.В. Пармон // Виртуальные технологии в медицине. – 2019. – № 2(22). – С. 26. – DOI 10.46594/2687-0037_2019_2_26. – EDN WCUIOJ
8. Суринова, Е.А. Технология организации самостоятельной работы студентов / Е.А. Суринова, С.А. Суринов // ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ результатов ИННОВАЦИОННЫХ РАЗРАБОТОК: сборник статей международной научно-практической конференции: в 3 частях, Екатеринбург, 15 января 2017 года. Том Часть 2. – Екатеринбург: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2017. – С. 163-167. – EDN XHNOIP
9. Чуркина, Л.Ю. Самостоятельная работа студентов в условиях ФГОС: специфика и технология / Л.Ю. Чуркина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием), Оренбург, 04-06 февраля 2015 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2015. – С. 2180-2183. – EDN TRMSMB

Педагогика

УДК 37.013.75

кандидат педагогических наук Пронина Наталья Сергеевна

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

кандидат педагогических наук Войнова Анна Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Ключева Марина Игоревна

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

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье проанализированы различные точки зрения на определение понятия «дистанционное обучение», в результате чего было создано обобщенное определение. Дистанционное обучение – это форма реализации образовательной деятельности между обучающимися и педагогом с применением цифровых технологий. Оно одновременно представляет собой и систему, в которую включены как педагоги, так и обучающиеся, а также и цифровые технологии. При этом данное обучение является такой формой организации учебного процесса, для которого характерно на первом этапе проектирование

всей учебной деятельности. Оно включает такие компоненты, как структура обучения, его цели, содержание, педагогические формы и методики. Данная форма обучения может быть использована как в ситуации получения общего образования, так и при получении дополнительных профессиональных знаний. Авторы рассмотрели наиболее популярные онлайн-ресурсы, которые могут быть использованы при изучении иностранного языка и определили особенности преподавания грамматики в средней общеобразовательной школе в условиях дистанционного обучения. В статье предлагаются варианты упражнений на формирование грамматического навыка с использованием информационных технологий. В настоящем исследовании даются методические рекомендации по работе в условиях дистанционного обучения. Авторы приходят к выводу, что дистанционное обучение позволяет обучающимся уделять изучению языка больше времени, а использование аудио и видео материалов повышает мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: дистанционное обучение, грамматика, урок иностранного языка, информационные ресурсы, упражнения на формирование грамматического навыка.

Annotation. The article analyzes various points of view on the definition of the concept of "distance learning", as a result of which a generalized definition was created. Distance learning is a form of implementation of educational activities between students and a teacher using digital technologies. It is at the same time a system that involves both teachers and students, as well as digital technologies. At the same time, this training is a form of organization of the educational process, which is characterized at the first stage by the design of all educational activities. It includes components such as the structure of learning, its goals, content, pedagogical forms and methods. This form of education can be used both in the situation of obtaining general education and in obtaining additional professional knowledge. The authors reviewed the most popular online resources that can be used in learning a foreign language and identified the features of teaching grammar in secondary schools in distance learning. The article offers variants of exercises for the formation of grammatical skills using information technology. This study provides methodological recommendations for working in distance learning. The authors conclude that distance learning allows students to devote more time to language learning, and the use of audio and video materials increases the motivation of students to learn a foreign language.

Key words: distance learning, grammar, foreign language lesson, information resources, exercises for the formation of grammatical skills.

Введение. Дистанционное обучение называют обучением будущего. Его возможности позволяют решать образовательные задачи, что обуславливает включение описания его использования в 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» статья 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [5]. Дистанционное обучение способствует умению обучающихся самостоятельно принимать решения и адаптироваться к современным социальным условиям.

Изложение основного материала статьи. В теоретической литературе нет единого определения понятию «дистанционное обучение», но есть синонимичные ему, среди них «дистанционное образование», «дистанционные технологии» и т.д. Данные понятия используют в контексте описания возможности применения цифровых технологий для организации процесса обучения на расстоянии [3].

В данной статье нами используется следующее определение понятия «дистанционное обучение» – это процесс взаимодействия педагога и ученика с целью развития последнего как полноценного гражданина общества, реализация его творческого потенциала [1].

Дистанционное обучение одновременно представляет собой и систему, в которую включены как педагоги, так и обучающиеся, а также и цифровые технологии, но при этом также является формой организации процесса обучения, для которого характерно на первом этапе проектирование всей учебной деятельности. На этапе планирования педагог продумывает концепцию процесса обучения, формулирует цели, согласно которым отбирает учебный материал в соответствии с особенностями дистанционного обучения, в дальнейшем выбирает методики обучения и цифровые технологии, которые позволят реализовать концепцию обучения [2].

Как мы ранее описывали, дистанционное обучение аналогично традиционному имеет свою структуру, которая включает следующие составляющие: цели обучения, которые должны быть соотнесены с социальным заказом, содержание, включающее отобранный учебный материал, методические приемы и формы, используемые в ходе обучения педагогические средства.

В зарубежной литературе описано множество терминов, относящихся к дистанционному обучению и дистанционному образованию.

Довольно часто в зарубежных источниках используют термин «elearning», который характеризует использование дистанционной модели обучения. Данный факт может быть обусловлен дословным переводом данного слова, который подразумевает «to learn», т.е. учиться. Школьник должен учиться, т.е. акцент смещается в сторону самостоятельной работы обучающихся, самостоятельного решения поставленных перед ним учебных задач.

Сеть интернет позволяет взаимодействовать разным ее пользователям без ограничений в расстоянии между ними, обмениваться информацией, общаться и т.д. Также интернет является источником различных ресурсов и информации, что позволяет получить ответ на любой интересующий ее пользователя вопрос.

Для образовательных учреждений интернет предоставляет пользование следующими сервисами:

- Электронная почта. Используя электронную почту, любой обучающийся может взаимодействовать на занятиях по иностранному языку с носителем языка, обмениваться информацией, визуальными материалами (фото, видео).

- Программы теле- и видеоконференций. Данный сервис также позволяет взаимодействовать с носителем языка, который может находиться в десятках тысяч километров от обучающихся, но при этом оставаться в связи, общаться, поддерживать контакт, практиковаться во владении языком.

- Web-server. С помощью данной площадки каждый желающий школьник может создать собственный сайт, на котором будет размещена любая интересующая его информация.

Учащимся предоставлены в пользование следующие информационные ресурсы: справочные сборники и справочники на сайтах Infoseek, Ultrasmart, Looksmart, Galaxy;

- поисковые системы Google, Hotbob, Opentext, Webcrawler, excite;

- коммуникация в сети (Chat, Skype, WhatsApp, Viber, Telegram).

Использование дистанционных технологий предполагает первоначально овладение базой навыков и умений, на основе которых будет происходить дальнейшее формирование коммуникативной компетенции. Данный факт связан с тем, что дистанционные технологии предполагают самостоятельное изучение школьниками учебного материала [3].

Среди трудностей, с которыми могут столкнуться педагоги при организации дистанционного обучения, стоит выделить заочный характер взаимодействия между педагогом и обучающимися.

Преимуществами использования вышеупомянутых сервисов являются легкий в использовании интерфейс, большое

разнообразии уже готовых заданий, сгруппированных по тематике, что значительно упрощает подготовку педагога к занятию. Большой функционал данных платформ позволяет педагогу реализовать интерактивные возможности и разнообразить изучение различных разделов при изучении иностранного языка как в рамках классных занятий, так и при самостоятельном выполнении обучающимися вне класса.

Нельзя не отметить такой ресурс, как Sky smart. Данная платформа разработана в формате интерактивной тетради, используемой в комплексе при применении УМК Starlight на занятиях по изучению иностранного языка. Использование ресурса способствует закреплению знаний при изучении лексических и грамматических норм [4].

Проверка письменных работ осуществляется с использованием ресурса lightshot. Расширенный функционал программы дает возможность выделять в проверяемой работе отдельные части текста, оставлять комментарии, оценивать работу, присланную обучающимся в электронном виде.

Возможности интернета позволяют размещать учебные материалы различного формата для изучения школьниками с использованием облачных хранилищ (Яндекс. Диск, Облако Mail.ru).

Также широко популярным явлением становится использование электронного журнала, в котором могут быть размещены домашние задания, комментарии к его выполнению, ссылки на сторонние сервисы и т.д. Таким образом педагоги в дистанционном формате взаимодействуют в том числе с родителями учеников [5].

Нами рассмотрены наиболее популярные онлайн-ресурсы, которые могут быть использованы при изучении иностранного языка. Несмотря на преимущества очной формы обучения, набирающие популярность интернет-ресурсы не только упрощают процесс подготовки педагога к занятиям, сокращают время, но и дают возможность разнообразить занятия, стимулируют обучающихся к самостоятельному изучению иностранного языка, поддерживают их интерес, развивают творческий потенциал, а также способствуют закреплению материала при изучении лексических и грамматических норм.

Преимуществом метода дистанционного обучения является использование современных технологий, а также контроля выполненных заданий как в офлайн, так и в онлайн формате.

Современная образовательная система достаточно давно использует информационно-коммуникационные технологии, что позволяет привлечь обучающихся к решению учебных задач и является дополнительным стимулом к познавательной активности школьников. Не исключением являются занятия по изучению иностранного языка, а в частности уроки по овладению грамматическими навыками. Для того, чтобы разнообразить занятия и привлечь школьников к выполнению упражнений, педагоги используют различные формы представления учебного материала, включая аудио- и видеоматериал.

Грамматический материал очень часто вызывает сложности при его освоении, в помощь педагоги используют различные обучающие интернет-ресурсы, которые содержат не только теоретическую информацию по заданной тематике, но различного рода упражнения для закрепления пройденного материала. При этом педагоги могут оперативно помочь неуспевающим обучающимся и оценить выполненные школьниками упражнения.

Использование интернет-технологий позволяет в более доступной и интересной форме представить учебный материал по грамматике, которая является обязательным разделом для изучения школьников в процессе обучения иностранному языку. Так, в УМК «Английский язык» (Ю.А. Комарова, И.В. Ларионова), предназначенном для обучающихся 8 класса, в каждом разделе по изучению лексических единиц содержатся упражнения для отработки усвоенных грамматических норм.

Например, в ходе изучения лексической темы «Дом. Квартира», есть раздел по отработке грамматических норм использования «There is / there are с some / any». Занятие по теме «Природные явления» содержит упражнения по изучению и выполнению заданий с целью усвоения норм использования «Past Continuous: утвердительные и отрицательные предложения». По причине насыщенности учебного материала, который должен быть усвоен обучающимися на занятиях по иностранному языку, школьникам не хватает времени для усвоения и практической отработки грамматических правил [6].

Сократить время и повысить эффективности проведения учебного занятия по иностранному языку позволит проведение проверочных работ с помощью онлайн-ресурсов. При этом педагогом может быть использован заранее созданный им самостоятельно тест или может быть использован интернет-ресурс, в котором собраны упражнения на заданную тематику. Стоит отметить, что проверочная работа должна содержать возможность увидеть правильный ответ, а также пояснения к данному ответу для дополнительного повтора обучающимися грамматического материала.

Оперативное получение ответа является дополнительным стимулом к дальнейшему выполнению обучающимися упражнений, так как в конце он получит итоговую оценку прохождения им теста, и сможет проанализировать выполненную им деятельность, проработать пробелы в усвоенном грамматическом материале.

Дистанционное обучение обладает еще одним преимуществом, а именно возможностью проведения дополнительных консультаций с обучающимися, с целью отработки совершенных ими ошибки и заполнения пробелов в знании. Данный тип работы является еще более эффективным по причине психологических и физических особенностей обучающихся, которые оказывают влияние на процесс усвоения учебного материала [1].

Использование информационных технологий в школах при изучении учебного материала стало хорошим подспорьем для педагогов, в том числе по причине возможности разнообразить учебный материал и заинтересовать школьников с разным уровнем мотивации и способностями усваивать полученные знания.

Дистанционная форма обучения способствует формированию следующих навыков:

- способности самостоятельного поиска необходимой информации;
- изучения иностранных первоисточников по интересующей обучающихся тематике;
- реализации творческого потенциала путем использования различных программ для создания проектных работ и др. [2, 6].

Рассмотрим подробнее, какими правилами должен руководствоваться преподаватель при наполнении сайта учебным материалом.

В первую очередь, необходимо все упражнения расположить в зависимости от сложности их выполнения, используя маркировку (Elementary – Advanced). Сайт может быть наполнен упражнениями одного уровня сложности, но данный момент должен быть также указан на сайте для ознакомления с ним обучающихся.

Далее стоит помнить, что материал должен быть представлен не только в формате текста, так как в данном случае он будет сложен для восприятия школьниками. Необходимо использовать разные формы представления информации, включая схемы, диаграммы, иной визуальный материал, который позволит сделать материал более доступным к восприятию школьниками.

Также каждый сайт должен содержать раздел с проверочным тестом, который позволит обучающемуся проверить свой уровень знаний после каждого блока изученного учебного материала. Проверочный тест также должен содержать упражнения разного уровня сложности, которые расположены от простых заданий к более сложным. После завершения выполнения теста школьник должен иметь возможность оперативно получить оценку выполненной работе и изучить допущенные ошибки.

Стоит помнить, что все упражнения должны быть расположены в онлайн-формате строго по тематикам с представлением реальных примеров использования грамматических правил. Использование онлайн-технологий позволит сосредоточить внимание школьников на тех темах, которые обычно изучают в классе в укороченном виде, включая множественное число существительных, the Present Continuous Tense, the Conditional sentences, модальные глаголы и прочее.

Сайт должен содержать раздел, где педагогом будут перечислены и освещены наиболее сложные для понимания темы, а также наиболее чаще всего совершаемые ошибки при выполнении упражнений. Это позволит сфокусировать внимание обучающихся на изучении определенных тематик и более внимательно подойти к выполнению упражнений.

Среди тематики, к изучению которых обучающиеся должны подойти более внимательно и ответственно, стоит отнести изучение употребления артикля или предлогов. Причем данная тематика должна быть разбита на два раздела, каждый из которых должен содержать пояснения к примерам употребления, например, при изучении употребления артикля, стоит выделить примеры их использования с именами собственными. Данные подразделы должны завершать упражнения, направленные на закрепление изученного в данной тематике материала.

Подобная структура должна быть использована при создании раздела, посвященного изучению косвенной речи. Теоретический блок должен быть изучен в три этапа.

На первом этапе необходимо представить материал по конструированию утвердительных предложений с содержанием косвенной речи. На втором этапе материал должен быть посвящен конструированию вопросительных предложений с содержанием косвенной речи. На третьем этапе обучающиеся приобретают навык составления повелительных предложений с использованием косвенной речи.

На каждом этапе материал должен быть представлен в виде подробных схем, которые позволят обучающимся изучить процесс трансформации предложений, содержащих прямую речь в предложения с косвенной речью. Как ранее отмечали, любой раздел должен завершать проверочный тест.

Ниже представлены варианты упражнений, которые могут быть составлены с использованием системы дистанционного обучения Google Classroom, что позволит закрепить учебный материал и повысить уровень формирования грамматических навыков.

Так, для проверки школьников лучше всего подойдут материалы тестового характера (Multiple choice, Fill in the gaps), когда после выбора того или иного варианта, система дает правильный ответ, который может дополнительно содержать пояснения по данной тематике. При составлении тестовых заданий они могут быть расположены по принципу «от простого к сложному».

Ранее мы отмечали, что каждый раздел по заданной тематике должен содержать как теоретическую часть, представленную в виде лекционного материала, так и практическую часть, содержащую комплекс упражнений по закреплению грамматического материала. Так, любая тематика может быть представлена в форме речевых ситуаций для наглядности использования грамматических форм.

Для практического применения грамматических правил педагог может предложить выполнить задание по составлению рассказа о себе и своей семье, или написать письмо или рассказа по теме, представленной в изучаемом разделе. Для выполнения задания обучающимся будет представлен набор опорных слов, которые они должны использовать при составлении текста.

В процессе обучения иностранному языку большое значение имеет формирование у школьника навыка восприятия иностранной речи через прослушивание текста. Поэтому важно в процессе подбора учебного материала для платформы дистанционного обучения включать задания, предполагающие прослушивание текстового материала и дальнейшего решения составленных педагогом упражнений.

Например, на сайт может быть добавлено аудиозадание, при выполнении которого школьники сначала прослушивают материал, в котором участник рассказывает о своем времяпрепровождении в выходные и своих планах на ближайший уикенд (отработка the Present Indefinite Tense и to be going to). Проверочные задания могут быть представлены в табличной форме для заполнения обучающимися с названием колонок: “every weekend”; “next Sunday”.

Изучение грамматического материала требует большого объема времени, а также усидчивости и внимательности со стороны обучающихся. Сложность представленного материала не привлекает школьников, а отталкивает от изучения грамматических норм, что приводит к сложностям при отборе учебного материала к занятиям. Использование платформ дистанционного обучения позволяет разнообразить занятия, добавить различные формы учебного материала, сконцентрировать внимание школьников на занятиях более высокого уровня сложности и т.д.

Выводы. Изучение английского языка (в частности, грамматики английского языка) – трудоемкий процесс, требующий регулярной практики. Достичь высоких результатов за 3 урока в неделю практически невозможно. Дистанционное обучение позволяет обучающимся уделять изучению языка больше времени, а использование аудио и видео материалов повышает мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка. В современных условиях внедрение мультимедийных платформ и информационных технологий в школу необходимо и остается задачей на будущее.

Литература:

1. Гусева, Л.В. Вынужденная дигитализация языкового образования: проблемы освоения иностранного языка в электронной среде / Л.В. Гусева, Е.В. Плисов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 61-70
2. Данилова, Е.Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды / Е.Е. Данилова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10. – № 1. – С. 6.
3. Полат, Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 5. – С. 6-11
4. Тюмасева, З.И. Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся средствами аутентичных материалов здоровьесберегающей направленности / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Д.В. Натарева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1(42).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6ce0/> (дата обращения: 10.10.2023)
6. Хапаева, С.С. Индивидуализация образовательного процесса в условиях электронного обучения / С.С. Хапаева // Ученые записки ИСГЗ. – Казань: Институт социальных и гуманитарных знаний, 2016. – № 2. – С. 99-104

УДК 37.013.75

кандидат педагогических наук Пронина Наталья Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Листратова Дарья Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЙ ФГОС

Аннотация. Данная статья посвящена нововведениям, связанным с обновлением Федерального государственного образовательного стандарта на уроках английского языка в начальной школе. Авторами рассматривается то, как новые образовательные стандарты затронули процесс обучения на начальной ступени образования. В статье разбирается специфика преподавания английского языка в начальной школе. Данный этап отличается от всех остальных, поскольку в младшем школьном возрасте происходит активное умственное развитие личности школьника. Задачей учителя на начальном этапе является дать базовые знания и представления о «новом» языке. Знания, навыки и умения, заложенные преподавателем, будут служить своеобразным фундаментом для эффективного восприятия школьником учебного процесса в дальнейшем. Авторы приводят особенности обновленного образовательного стандарта. В статье подробно рассматриваются ключевые изменения в новых образовательных стандартах по предмету иностранный (английский) язык в начальной школе. В обновленных ФГОС акцент делается на тесном взаимодействии и единстве учебной и воспитательной деятельности в русле достижения личностных результатов освоения программы.

Ключевые слова: английский язык, преподавание, образовательный стандарт, ФГОС, коммуникативные навыки, смысловое чтение, патриотическое воспитание.

Annotation. This article is devoted to innovations related to the updating of the Federal State Educational Standard in English lessons in elementary school. The authors consider how new educational standards affected the learning process at the initial stage of education. The article examines the specifics of teaching English in primary school. This stage is different from all the others, because in primary school age there is an active mental development of the pupil's personality. The task of the teacher at the initial stage is to give basic knowledge and ideas about the "new" language. The knowledge, skills and abilities laid down by the teacher will serve as a kind of foundation for the effective perception of the educational process by the student in the future. The authors cite the features of the updated educational standard. The article discusses in detail the key changes in the new educational standards on the subject of foreign (English) language in primary school. In the updated FGOS, the emphasis is on close interaction and unity of educational and educational activities in line with achieving personal results of mastering the program.

Key words: English, teaching, educational standard, Federal State Educational Standard, communication skills, semantic reading, patriotic education.

Введение. Образование является одной из важнейших составляющих в становлении личности человека. Как и любая другая система, образование должно подвергаться стандартизации и упорядочиванию. В связи с этим существуют специальные образовательные стандарты. На территории Российской Федерации действует единый Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС). ФГОС представляет собой совокупность требований, которые являются обязательными для реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего образования [9]. ФГОС создает единое образовательное пространство на всей территории Российской Федерации и обеспечивает преемственность основных образовательных программ различных ступеней образования. В данный момент в РФ действует так называемый «ФГОС 3 поколения», утвержденный Приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» и вступивший в силу 1 сентября 2022 года [7].

Изложение основного материала статьи. Обновление и изменение предыдущих ФГОС связано в первую очередь с меняющимися запросами государства и общества, поскольку образовательный процесс – это неотъемлемая часть государственной политики и общественной жизни; государству важно взращивать и воспитывать новые поколения граждан, способных принести пользу [5, С. 15]. Политические, экономические, социальные и культурные изменения, происходящие в мире, непосредственно оказывают влияние на внутриполитические процессы внутри страны, в том числе затрагивают и сферу образования. С этим и связана необходимость в принятии новых образовательных стандартов.

Следует упомянуть о том, чем характерно преподавание иностранного языка в начальной школе [3, С. 30]. Иностранный язык, в частности английский, как учебный предмет кардинально отличается от остальных предметов школьной программы: далеко не каждый ученик сталкивается с ним в повседневной жизни, для ребенка это что-то новое и непонятное [4, С. 53]. В связи с этим очевидно, что у ребенка появляются некоторые трудности в изучении предмета. Задачей учителя на начальном этапе является дать базовые знания и представления о «новом» языке, ведь дети еще неспособны мыслить абстрактно, их привлекают яркие образы, предметы, игра. В дальнейшем, опираясь на данные образы, ассоциации, данные в игровой форме, ученик сможет накладывать на них более сложные знания [2, С. 29]. Исходя из этого, можно сформулировать следующие особенности обучения английскому языку младших школьников:

1. Необходимо создание условной языковой среды с использованием игровых приемов для успешного формирования основ коммуникативной компетенции в младших классах. Согласно И.А. Зимней, для детей игра служит психологическим оправданием для использования английского языка в ситуации, когда естественной потребности в нем нет. С помощью этой деятельности дети также осваивают социальные роли, например, при игре в магазин, больницу, школу они принимают на себя роли английского продавца, покупателя, ветеринара, врача, пациента.

2. Важно использование сравнительно-сопоставительного анализа родного и английского языков для выявления сходных или различных черт, что поможет учащимся лучше понять суть того или иного явления.

При пересмотре образовательных стандартов учитывалась специфика преподавания иностранного языка в начальной школе. В новых ФГОС подробно прописываются навыки, которыми должен обладать ребенок на определенном этапе, даются примерные рабочие программы, опираясь на которые педагог может построить свою; указываются полезные ресурсы, не только бумажные, но и электронные. Рассмотрим ключевые изменения в новых образовательных стандартах по предмету иностранный (английский) язык в начальной школе:

1. Требования к предметным результатам теперь конкретизированы: делятся по годам обучения т.е. даются конкретные описания навыков, которыми должен обладать школьник в конце 2, 3 и 4 классов.

2. Описываются более подробно требования к достижению метапредметных и личностных результатов, которые так же конкретизированы по годам обучения.

3. Введено понятие «функциональной грамотности» как способности человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Следует отметить, что развитие функциональной грамотности, по новым образовательным стандартам, рассматривается как приоритетная задача.

4. Конкретизированы личностные результаты по направлениям воспитательной деятельности. Иными словами, стандарты точно определяют конечный результат воспитательной деятельности.

5. Подчеркиваются патриотическое и гражданское воспитание. Данный пункт выделен, как один из самых важных и приоритетных. В частности, в рамках предмета «иностранный язык», патриотическое воспитание включает в себя умение «представлять родную страну и ее культуру на иностранном языке».

6. Метапредметные результаты конкретизированы по УУД (универсальным учебным действиям): учащиеся должны овладеть универсальными познавательными, коммуникативными и регулятивными действиями.

7. Особое внимание в новых стандартах уделено интегративной цели обучения иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции младшего школьника.

Количество учебных часов по предмету «иностранный язык» в начальной школе остается прежним: 2 часа в неделю для базового изучения и 3 часа в неделю для углубленного изучения. Это означает, что преподавателям необходимо придерживаться новой учебной программы при сохранении прежнего количества часов, отведенных на изучение той или иной темы. Далее мы рассмотрим разницу между прежним и обновленным образовательным стандартом, влияние нововведений на образовательный процесс.

Во-первых, в пояснительной записке обновленного ФГОС внимание уделяется тому, что программа обучения иностранному языку должна быть основана на концентрическом принципе и нести нелинейный характер. Это означает, что темы будут повторяться из года в год, что будет способствовать расширению коммуникативных способностей ребенка по методу «кирпичиков» (новые знания накладываются на старые).

В рамках коммуникативных умений по новым стандартам должно развиваться так называемое **смысловое** чтение т.е. умение максимально полно и точно понимать текстовое содержание, осмысливать извлеченную информацию. Это значит, что педагогу теперь необходимо не просто следить за правильностью чтения ребенка, но и удостовериться, что он правильно понял и осмыслил прочитанный текст путем задавания ему наводящих вопросов по содержанию, предлагая задания, основанные на тексте и т.п. [1, С. 49].

В пункте обучения языковым средствам появляется новый подпункт: вместо каллиграфии появилась пунктуация: учителю теперь приходится делать упор не на правильное написание букв английского алфавита, а на правила постановки знаков препинания. Вместо социокультурной **осведомленности** вводятся социокультурные **знания и умения** т.е. более углубленное изучение и непосредственное применение на практике норм общественного и нравственного поведения.

Ниже приведем пример игрового упражнения на формирование умения поддерживать разговор и выразить заинтересованность, проявить внимание к собеседнику.

При изучении темы «My pets» или «Animals» уместно будет уделить внимание способам поддерживать разговор (тренируя умение задавать вопросы), выражать заинтересованность, проявлять интерес к собеседнику (используя соответствующие слова и выражения).

В данном упражнении учащиеся приносят на урок фотографии своих любимых питомцев и представляют, что к ним в гости пришел друг, который тоже очень любит животных. Учащимся необходимо составить диалог друг с другом, опираясь на эти пункты:

- if his/her pet is big or little
- how old his/her pet is
- what its name is
- what colour his/her pet is
- if it lives in the house, or in the yard
- if he/she takes the pet for a walk
- if he/she plays with the pet
- if he/she loves the pet

Также им необходимо использовать такие слова, как «Cool!», «Wonderful!», «Such a nice pet!», «I love it!», которые были изучены ранее. После того, как учитель проверит составленный в тетради диалог, он разыгрывается в парах, затем учащиеся меняются местами.

Знакомство с правилами этикета побуждает вести себя так, как бы человек хотел, чтобы окружающие вели себя по отношению к нему: быть вежливым, приветливым, доброжелательным.

Как мы уже упоминали, наибольший упор в новых ФГОС сделан на патриотическое воспитание. Если раньше в учебных материалах в основном присутствовали страноведческие данные о стране изучаемого языка, то теперь в преподавательский процесс необходимо включать и информацию о родной стране, ее истории, культурных явлениях, героях, праздниках и так далее. Результатом должно стать умение ученика рассказать о своей стране на иностранном языке.

Несомненно, все нововведения в образовательных стандартах рассчитаны на определенный результат. ФГОС 3 поколения отличается от ФГОС 2 поколения тем, что ожидаемые результаты обучения более конкретизированы: перечисляются навыки, которыми должен обладать учащийся по всем видам речевой деятельности, а именно в аудировании, фонетике, пунктуации, говорении, смысловом чтении, орфографии. Например, с позиции говорения учащийся к концу 4 класса должен уметь составлять диалог объемом до 8 реплик со стороны одного собеседника в соответствии с нормами этикета, тематической ситуации, и создавать монологические высказывания объемом от 10 фраз, придерживаясь речевых, вербальных норм. Помимо этого, учащийся к концу 4 класса должен уметь употреблять в устной и письменной речи не менее 1350 изученных языковых единиц: это могут быть слова, речевые обороты, словосочетания, фразы и так далее. Тем не менее, важным результатом обучения должно быть умение применять усвоенные навыки на практике в купе с метапредметными и личностными результатами: например, умение участвовать в научно-исследовательской и проектной деятельности.

Поскольку образовательные учреждения в России перешли на новый ФГОС совсем недавно, то проследить непосредственную эффективность от новых стандартов пока не представляется возможным. Тем не менее, мы можем спрогнозировать, как новые ФГОС скажутся на образовательном процессе на уроках английского языка в начальной школе. Мы считаем, что поскольку ключевые навыки, которыми должны владеть школьники, стали более конкретизированы и

расписаны по годам обучения, то педагогу будет намного легче оптимизировать и отслеживать учебный процесс, что непосредственно скажется на его эффективности. Требование к применению полученных навыков на практике, акцент на смысловой составляющей так же с высокой долей вероятности может привести к лучшим результатам. Патриотическое и гражданское воспитание на уроках английского языка вкупе с патриотическим воспитанием на уроках других предметов будут способствовать возвращению патриотично настроенных грамотных граждан с четкой гражданской позицией, умеющих отстаивать интересы своего государства [6, 8].

Выводы. Таким образом, можно отметить, что в обновленных ФГОС акцент делается на тесном взаимодействии и единстве учебной и воспитательной деятельности в русле достижения личностных результатов освоения программы. Конкретизированы навыки речевой деятельности, которыми должен обладать ученик. Делается упор именно на практических навыках, которыми должен обладать ребенок. Давая оценку новым образовательным стандартам, можно сказать, что ФГОС третьего поколения конкретизирует и уточняет те навыки, которыми должен обладать ученик на этапах образования, что облегчает учителю процесс отслеживания прогресса ученика.

Литература:

1. Данилова, Е.Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды / Е.Е. Данилова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10. – № 1. – С. 6.
2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 214 с.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. Лингв. ун-в и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М., 2004. – 320 с.
4. Гусева, Л.В. Вынужденная дигитализация языкового образования: проблемы освоения иностранного языка в электронной среде / Л.В. Гусева, Е.В. Плисов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 61-70
5. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
6. Приказ Министерства просвещения России от 31.05.2021 N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
7. Приказ Министерства просвещения России от 31.05.2021 N 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
8. Тюмасева, З.И. Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся средствами аутентичных материалов здоровьесберегающей направленности / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Д.В. Натарева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1(42).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6be0/> (дата обращения: 10.10.2023)

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры иностранных языков Проценко Ольга Николаевна

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирское высшее военное командное ордена Жукова училище» (г. Новосибирск);

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования Федосеева Ирина Александровна

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения иностранному языку для специальных целей в военном вузе. С одной стороны, цель статьи – выявить трудности в преподавании иностранного языка, например, проанализировать причины низкой мотивации к изучению иностранного языка, определение стратегий обучения профессиональной лексике. С другой стороны, предпринята попытка представить преподавание французского языка курсантам военных вузов, для которых изучение профессиональной лексики является приоритетом. В исследовании акцент сделан на определение понятия профессиональной лексики и ее разграничение на лексикон и вокабуляр в трактовке английских специалистов. Мы рассматриваем профессиональную лексику как инструмент, который может удовлетворить их коммуникативные потребности. Для этого объект (вокабуляр) должен приближаться все ближе и ближе к субъекту (обучающемуся) [2].

Ключевые слова: профессиональная лексика, лексическая компетентность, французский язык, вокабуляр, лексикон, критерии отбора, мотивация.

Annotation. The article is devoted to the problems of teaching a foreign language for special purposes at a military university. On the one hand, the purpose of the article is to identify difficulties in teaching a foreign language, for example, to analyze the reasons for low motivation to learn a foreign language, and to identify strategies for teaching professional vocabulary. On the other hand, an attempt has been made to introduce the teaching of French to cadets of military universities, for whom learning professional vocabulary is a priority. The study focuses on defining the concept of professional vocabulary and its division into lexicon and vocabulary as interpreted by English specialists. We view professional vocabulary as a tool that can meet their communication needs. To do this, the object must move closer and closer to the subject [2].

Key words: professional vocabulary, lexical competence, French language, vocabulary, lexicon, selection criteria, motivation.

Введение. Межличностное или профессиональное общение на иностранном языке невозможно без обогащения словарного запаса, отсюда и интерес к выявлению ключевых векторов обучения в военном вузе.

Одним из решающих факторов успешного овладения иностранным языком является изучение словарного запаса, его сохранение в памяти обучающихся и воспроизведение при разговоре.

Обучение иностранному языку состоит из многих элементов, но мы фокусируемся только на обучении профессиональной лексике. С этой проблемой обучения профессиональной лексике связаны два термина, – это вокабуляр (англ. vocabulary) и лексикон (англ. lexicon). В первую очередь необходимо дать определение термину «вокабуляр» и отличить его от термина «лексикон». Здесь существует несколько определений этих двух понятий, которые мы сравним.

Это исследование направлено на выявление трудностей в обучении курсантов профессиональной лексике, а также на поиск стратегий решения проблем в обучении языку для специальных целей.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к обучению иностранному языку для специальных целей перед преподавателем вуза стоит сложнейшая задача – определить какой лексический материал является приоритетным для обучающихся. Особый интерес вызвало, то, как решают эту проблему зарубежные преподаватели, специалисты в области преподавания языка для специальных целей (J. Scrivener, J. Harmer, D. Crystal, O. Challe, J. Binon, A. Cornu, S. Verlinde, Th. Selva, S. Moirand и др.). Английский профессор Jim Scrivener [13] в своей работе проводит следующее различие между терминами *vocabulary* и *lexicon* следующим образом: мнения о том, как различать лексику (англ. *lexicon*) и словарный запас (англ. *vocabulary*), разнятся, так J. Harmer считает лексику техническим названием словаря [7]. Однако в более широком смысле оба понятия представляют собой набор лексических элементов языка.

Что касается термина «лексика», британский филолог D. Crystal в Кембриджской энциклопедии английского языка [5] определяет его как понятие с абстрактным значением, особенно в лингвистике, ссылаясь на общее количество значимых единиц в языке, включая не только слова и идиомы, но и части слов, которые выражают значение, например, префиксы и суффиксы. Согласно его исследованию [5] изучение лексики (англ. *lexicon*), соответственно, означает изучение всех аспектов языка – как формируются слова, как они развиваются со временем, как они используются сейчас, как они по смыслу относятся друг к другу, и как они обрабатываются в словарях. Следует отметить, D. Crystal допускает, что «термин словарь (англ. *vocabulary*) играет субординированную роль к лексике и связывает словарный запас с конкретным лицом» [5]. Словарный запас (англ. *vocabulary*) обычно растет и развивается с возрастом и служит фундаментальным инструментом для общения и приобретения знаний. Французский энциклопедический словарь *Petit Larousse* объясняет словарный запас несколькими способами, для целей обучения мы выбрали это определение «набор слов одного языка» [8]. Этот же словарь представляет лексику как «совокупность слов, образующих язык сообщества и абстрактно рассматриваемых как один из элементов, составляющих код этого языка». Французский дидактический словарь дает такое же определение лексики, но уже расширенное: «совокупность единиц, составляющих словарный запас языка, языковой общности, социальной группы (профессии, возрастной группы, среды обитания, и т.д.) или физического лица» [6]. С лингвистической точки зрения, в отличие от термина «вокабуляр», предназначенного для дискурса, термин «лексика» относится к описанию языка как системы форм и значений, единицами языка являются лексемы.

Из этих определений можно сделать вывод, что лексика представляет собой совокупность всех слов и всех словосочетаний, существующих в языке. В вокабуляре также представлены все слова, но это слова, выученные и усвоенные обучающимися, и в отличие от лексики они относятся к дискурсу. Понятно, что в процессе обучения мы используем термин «вокабуляр (словарный запас)», а не термин «лексикон». Словарный запас играет ключевую роль в преподавании французского языка для специальных целей, никто не будет оспаривать это.

Словарный запас можно считать одним из фундаментальных столпов обучения иностранному языку.

Как считает французский филолог и специалист в преподавании иностранного языка для специальных целей O. Challe [4], первый навык у специалистов – лексический. Вот почему мы подчеркиваем тот факт, что «лексическая компетентность является не только простым компонентом коммуникативной компетентности; это является краеугольным камнем» [1] в процессе обучения иностранному языку. Следует отметить, что речь идет не о сведении словарного запаса к изучению отдельных слов или к проблемам терминологии. Напротив, важно рассматривать лексику в ее «дискурсивном функционировании», как определяет профессор Сорбонны Sophie Moirand [10]. Как и этот автор, мы фактически убеждены, что максимальная профессиональная лексическая компетентность – это «эта способность доминировать над парадигмой потенциальных обозначений и знать, как использовать их в зависимости от контекста» [10].

Мы обращаем внимание на основные принципы обучения профессиональной лексике [3]: организованное представление лексики, критерии отбора, важность полилексических единиц, не ограничиваться тематической лексикой, лексикотипурой и т.п. Одна из задач преподавателя иностранного языка провести лингвистическую организацию словарного запаса: прежде всего речь идет о концентрации на ключевой лексике профессиональной области, о четком разграничении этой области.

Выбор лексики для обучения языку для специальных целей должен производиться по критериям отбора, которые могут быть как объективными (частотность), так и субъективными (доступность, дидактические критерии, такие как цели, уровень целевой аудитории и т. д.). Чтобы иметь возможность выбирать словарный запас, который будет представлен на занятиях по французскому языку, преподаватель должен различать уровни обучающихся – особенно начальный уровень и продвинутый уровень.

На начальном уровне преподаватель фокусируется на конкретных, а не на абстрактных словах, а также на словах, связанных с повседневной жизнью курсантов. Он представляет синонимы и антонимы и показывает обучающимся, как слова работают в контексте. На начальном этапе преподаватель берет во внимание грамматический аспект (число, род и т.д.), но не слишком много работает над этимологией слов. На данном этапе важно побудить обучающихся принять стратегии обучения и сделать их более независимыми. Далее вводится словарный запас, который легче усваивается курсантами начального уровня подготовки, т. е. интернациональные слова или слова происхождения которых не вызывает трудности.

На продвинутом уровне преподаватель позволяет обучающимся самостоятельно найти значение слов, их использование и выбрать контекст, направляя и помогая им. Он всегда присутствует для обоснования предположений, выдвинутых обучающимися. Обучающиеся на этом уровне вполне автономны, они работают над более сложной и абстрактной лексикой, чтобы улучшить воспроизведение материала или понимание речи.

Различие между уровнями обучения не является единственным условием, которое следует учитывать, необходимо также различать активный и пассивный словарный запас. Пассивная лексика соответствует терминам, которые обучающиеся узнают и понимают, но не используют спонтанно их в своей речи, в отличие от активного словаря, который соответствует терминам, которые обучающиеся знают и машинально используют в своей речи. Преподаватель должен определить, какие слова входят в состав пассивного словаря, а какие слова должны входить в активный словарь. Наблюдение за процессом обучения профессиональной лексике на занятиях по иностранному языку позволяет нам сделать вывод, что одна из задач преподавателя не преувеличивать количество активного словарного запаса, лучше знать меньше слов и правильно их использовать, чем знать наизусть списки слов и не уметь ими пользоваться.

Как показывает многолетняя практика преподавания в военном вузе, трудности, возникающие при обучении иностранному языку, в частности, чтению сопряжены с овладением сложными навыками декодирования иноязычного текста. Типы трудностей обучающихся можно предопределить различными факторами:

– общие нарушения навыков понимания при низком уровне энциклопедических знаний;

– недостатки «низкоуровневой» обработки, связанной с идентификацией слов. Специфические недостатки в обработке письменного текста (плохая регуляция чтения учеником) коррелируют с отсутствием осознания необходимости выйти за рамки явной информации текста;

– следствие когнитивного недопонимания: ошибочные представления о чтении. Обучающиеся считают, что достаточно расшифровать все слова, чтобы понять их т.е. применяют стратегию пословного чтения, что безусловно ведет к путанице в понимании и поиске информации в тексте;

– попытка запомнить буквальную форму текстов (без акцента на содержание);

– трудности обработки текста можно объяснить: сложностью в установлении связности текста (перевод коннекторов, времен глаголов, анафорических повторов);

– низкая осведомленность обучающихся о собственных процедурах чтения и методах контроля понимания, которые они могли бы реализовать (оценить свое понимание, перечитать, пересмотреть свою интерпретацию и т.д.).

Эти трудности не способствуют повышению мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, и ведут к тому, что преподаватели пытаются найти пути обучения. Например, снизить сложность текстов в (похвальном) стремлении реагировать на трудности обучения:

– выбор простых текстов, что упрощает процесс обучения и как следствие понижает мотивацию обучающихся;

– выполнения перевода вокабуляра после прочтения, не подвергая сомнению общий смысл текста. Эта процедура не побуждает обучающихся к активному усвоению лексического материала и закрепляет идею о том, что чтение – это деятельность по декодированию, тогда как чтение рассматривается как деятельность по конструированию смысла;

– вопросы, иногда используемые в пособиях и на занятиях, относящиеся только к сбору целевой информации.

Ожидаемые ответы часто ограничиваются, одним словом, одним выражением. Некоторые курсанты прекрасно адаптируются к этому методу обучения и умудряются сосредоточиться на той части текста, где находится ответ, который они и извлекают. Таким образом, они могут ответить на вопрос преподавателя, не читая весь текст.

Анализ рубежного и промежуточного контроля курсантов первого курса обучения по дисциплине иностранный язык (французский язык) НВВКУ показал, что плохие результаты некоторых обучающихся часто обусловлены неверно выбранными стратегиями обучения, и что работа над этими стратегиями может позволить им добиться прогресса. На процесс обучения иностранному языку, а также на освоение словарного запаса влияет множество различных факторов (родной язык, возраст, мотивация, культурные факторы, степень владения языком и др.). Вот почему очень сложно объяснить влияние всех этих факторов с помощью единой теории изучения словарного запаса [12]. Многие лингвисты подчеркивают активность двух процессов изучения словарного запаса: имплицитного и эксплицитного обучения. Имплицитное обучение предполагает изучение через воздействие на целевой язык, когда акцент делается на его использование [14]. То есть обучение подразумевает, когда мы приобретаем новые знания, не намереваясь этого делать. С другой стороны, эксплицитное обучение предполагает систематическое усвоение слов, однако оно является результатом сознательного и целенаправленного обучения [14].

Традиционно иностранный язык для специальных целей является дисциплиной, направленной на развития письменных и устных навыков понимания, этот процесс включает изучение текстов, имеющих культурную ценность. Обучение дисциплине рассчитано на два года, при этом требования со временем возрастают. Иностранный язык для специальных целей также направлен на обучение языку и профессиональной культуре и традициям, сформулированными в текстах, основанными на реальности.

Благодаря новым формам текстов и новым средствам коммуникации иностранный язык для специальных целей сегодня сталкивается с новыми проблемами. Новые каналы коммуникации и информации не только создают новые жанры, и обучающиеся осваивают современные способы общения через новые средства информации, особенно с использованием компьютеров, искусственного интеллекта. Таким образом, если включить эти новые стили общения в корпус текстов, изучаемых по иностранный язык для специальных целей, понятия чтения и понимания текстов приобретут новые измерения, что приводит к необходимости расширения набора инструментов, необходимых для анализа и интерпретации.

Современные тексты доступны как в традиционных формах, так и, чаще всего, в новых формах. Для них характерны новые стили и мультимедийные тексты, сочетающие в себе язык, звук и образ.

Обучающийся должен быть в состоянии освоить все эти формы текстов, что имеет множество последствий для обучения. Действительно, если роль иностранного языка состоит в том, чтобы позволить обучающимся участвовать в разработке мультимедийных текстов для профессионального общения, то появляется необходимость адаптировать цели, касающиеся этого предмета, и внести во учебную программу. В свою очередь, такая модификация может привести к переосмыслению канонов обучения, форм работы. Нам следует учитывать как потребности в практических навыках, так и потребности в личном развитии и культурных ценностях, которые, менее очевидны, но не менее важны.

В современном обществе мультимедийные тексты играют важную коммуникативную функцию. Следовательно, для обучающихся тем более важно уметь создавать и понимать тексты, поскольку эти навыки необходимы для их участия в профессиональной жизни.

Роль стратегий в изучении иностранного языка заключается в активизации процесса обучения, но с их использованием мы также можем повысить эффективность обучения. Например, стратегия повторения слов – одна из стратегий, которую обучающиеся легче усваивают и используют естественно. Необходимо учитывать, что повторение связано с запоминанием слов. Многие преподаватели считают повторение слов вслух более полезным, чем повторение про себя, поскольку оно лучше помогает сохранить слова в нашей памяти [9].

Schmitt N. [12] также указывает, что слово легче усваивается обучающимся, если он связывает это слово с уже усвоенными знаниями, например, связывая это слово с его синонимами и антонимами.

Процесс освоения словарного запаса настоящего сложен и индивидуален, что не всегда можно сделать обоснованные выводы в каждом конкретном случае. Чтобы научиться учиться, обучающемуся прежде всего необходимо стать активным участником своего собственного процесса обучения. Обучающиеся не только выстраивают стратегии изучения иностранного языка на основе личных предпочтений, но им часто нужна помощь в определении этих стратегий. Задача преподавателя повысить мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка, подчеркивая их достижения в случае успеха, а не делать акцент на недостатки в случае неудачи.

Вышеизложенное показывает, что особым фактором, влияющим на обучение, является мотивация. Если мы будем искать определение понятия мотивация, то обнаружим различные толкование понятия, но их объединяет следующая трактовка «категория внутренних детерминант поведения, психологической деятельности и субъективных состояний» [8], т.е. мотивация – это психологический процесс, отвечающий за начало, продолжение и прекращение действий индивида. Нашему исследованию ближе определение, данное бельгийским психологом, автором теории мотивации в целостной структуре поведения человека и теории временной перспективы личности J. Nuttin определяет мотивацию не как

запускающий процесс, а как «[...] динамическую ориентацию, которая регулирует непрерывное функционирование человека во взаимодействии с его окружением» [11, С. 10].

Важно отметить, что обучать мотивированных обучающихся гораздо проще, чем немотивированных. Мотивирующие факторы у всех разные, например, удовлетворение, уверенность в себе, хорошая репутация, полученная хорошая оценка, вознаграждение, предложенное родителями и т.д.

Факторы, которые мотивируют обучающихся, исходят либо изнутри, и в данном случае это внутренняя мотивация, либо они приходят извне, и тогда это внешняя мотивация. Внешняя мотивация не всегда достаточна для достижения цели. Внутренняя мотивация обычно более интенсивна, поскольку она исходит в основном от удовольствия обучающегося, а также является устойчивой. Таким образом, обучающиеся, которые упорно трудятся, чтобы сдать экзамен, могут перестать работать после экзамена. У курсантов есть потребность знать свой уровень владения иностранным языком. Экзамены действительно более важны для курсантов, чем для преподавателей, которые и так уже знают их уровень. Также экзамен является мощным мотиватором для курсантов. Как показывают беседы с курсантами и анкетирование, им важно знать свой уровень владения иностранным языком, поскольку ориентированы на результат.

Выводы. Таким образом, обучение курсантов иностранному языку для специальных целей сосредоточено на трех основных аспектах: во-первых, на отборе профессиональной лексики: поскольку расширение межличностного или профессионального общения на иностранном языке невозможно без словарного запаса, отсюда и интерес к выявлению ключевой профессиональной лексики; во-вторых, на запоминании профессиональной лексики путем поиска лучших стратегий, учитывая трудности обучения (например, повторение слов вслух, выстраивание ассоциативных рядов, подбор синонимов, антонимов и др.); и, наконец, на мотивации и активной роли обучающегося, для которых важны профессиональные перспективы.

Литература:

1. Binon, J. L'enseignement du vocabulaire clef de voûte du français fonctionnel, in Hoedt Jorgen, Lundquist Lita, Picht Heribrecht, Quistgaard Jacques (eds.) / J. Binon, A. Cornu // Proceedings of the Third European Symposium on LSP. – Copenhagen, The Copenhagen School of Economics. – 1982. – Pp. 435-460
2. Binon, J. L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS): le domaine du français des affaires / J. Binon, S. Verlinde. // Éla. Études de linguistique appliquée. – 2004. – №135 (3). – Pp. 271-283
3. Binon, J. Lexicographie pédagogique et enseignement/apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère ou seconde (FLES). Un mariage parfait. / J. Binon, S. Verlinde, Th. Selva // Cahiers de lexicologie. – 2001. – № 78 (1). – Pp. 1-23
4. Challe, O. Enseigner le français de spécialité / O. Challe. – CLE International, Paris. 2002. – 153 p.
5. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language / D. Crystal Cambridge, CUP. – 2003. – 506 p.
6. Cuq, J.-P. Dictionnaire de didactique du français / J.-P. Cuq. – CLE International Paris. – 2003. – 303 p.
7. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Harlow, Pearson/Longman. – 2008. – 448 p.
8. Le Petit Larousse Illustré. – Larousse. – 2008. – URL: <https://www.larousse.fr/encyclopedie> (дата обращения: 25.11.2023)
9. Ljubić, T. Acquisition du vocabulaire et interférence lexicale chez les apprenants croates du français comme deuxième et de l'espagnol comme troisième langue étrangère (mémoire de master) / T. Ljubić. Université de Zagreb, Zagreb. – 2016. – URL: <https://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/7069/> (дата обращения: 17.11.2023)
10. Moirand, S. Décrire les discours de spécialité / S. Barrueco, E. Hernández, L. Sierra, eds. // *Lenguas para /nes especi/cos* (III). Investigación y enseñanza. – Alcalá: Universidad de Alcalá. – 1994. – Pp. 79-91
11. Nuttin, J. Future Time Perspective and Motivation / J. Nuttin. – Moscow: Smysl. – 2004. – 608 p.
12. Schmitt, N. Vocabulary in language teaching / N. Schmitt. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2000. – 242 p.
13. Scrivener, J. Learning Teaching / J. Scrivener. – Macmillan Education. – 2005. – 433 p.
14. Pavičić Takač, V., Umiljanović, A. Odnos između znanja vokabulara i strategija učenja vokabulara u engleskom kao stranom jeziku / V. Pavičić Takač, A. Umiljanović. – Strani jezici. – 2008. – № 37(4). – Pp. 411-422

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Прыткова Юлия Сергеевна

Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

доктор педагогических наук, доцент, профессор Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна

Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

доктор медицинских наук, доцент, профессор Фомина Мария Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего

образования «Российский национальный исследовательский медицинский

университет имени Н.И. Пирогова» Министерства здравоохранения (г. Москва)

МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ: АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность регулярного обновления знаний и навыков в сфере медицины в свете быстрого развития технологий и методик этой отрасли. Подчеркивается, что прохождение обучения только один раз в пять лет уже недостаточно для поддержания высокого профессионального уровня. В этом контексте онлайн-технологии играют важную роль в процессе повышения квалификации специалистов в области здравоохранения. Для более глубокого понимания процесса повышения квалификации в данной сфере, авторы предлагают использовать свою модель, которая описывает компоненты этого процесса и отражает связи между ними. Важным элементом модели является представление серии запланированных этапов, которые преобразуют исходные данные и ресурсы в ожидаемый результат. В статье также предлагается рассмотреть модель, основанную на онлайн-технологиях, как инструмент для анализа и оптимизации процесса повышения квалификации специалистов в области здравоохранения. Авторы считают, что предложенная модель может стать полезным инструментом для изучения потенциала онлайн-технологий, разработки стратегий их применения и повышения качества образовательных программ в области здравоохранения.

Ключевые слова: модель, онлайн-технологии, повышение квалификации, дополнительное профессиональное образование, сфера здравоохранения.

Annotation. The article examines the relevance of regular updating of knowledge and skills in the field of medicine in the light of the rapid development of technologies and techniques in this industry. It is emphasized that completing training only once every five years is no longer enough to maintain a high professional level. In this context, online technologies play an important role in the process of professional development of healthcare professionals. For a deeper understanding of the professional development process in this field, the authors propose to use their own model, which describes the components of this process and reflects the connections between them. An important element of the model is the representation of a series of planned stages that transform the initial data and resources into the expected result. The article also proposes to consider a model based on online technologies as a tool for analyzing and optimizing the process of professional development of healthcare professionals. The authors believe that the proposed model can become a useful tool for exploring the potential of online technologies, developing strategies for their application and improving the quality of educational programs in the field of healthcare.

Key words: model, online technologies, professional development, additional professional education, healthcare sector.

Введение. Система повышения квалификации специалистов здравоохранения прошла долгий путь развития от эмпирических наблюдений и передачи знаний от учителя к ученику до современных образовательных программ, курсов и системы непрерывного медицинского и фармацевтического образования. Непрерывное образование предоставляет возможность совершенствования работниками здравоохранения знаний и навыков, необходимых для реализации профессиональной деятельности в течение всей жизни. Постоянное совершенствование знаний и навыков медицинских работников является ключевым фактором для обеспечения качества и доступности медицинских услуг, а также соответствия международным стандартам. Это важное условие для обеспечения здоровья и благополучия населения страны.

Происходящие на протяжении столетий реформы медицинского образования дают возможность развития вариативности образовательных программ, внедрения новых образовательных технологий с учетом современных требований и мировых тенденций.

В России система непрерывного медицинского образования начала активно внедряться с 2016 года, и с тех пор она постоянно обновляется и регламентируется соответствующими нормативными правовыми актами и требованиями. На данный момент эта система охватывает всех медицинских работников.

Изложение основного материала статьи. В современном мире, где технологии и методики в медицине развиваются особенно быстро, необходимо обеспечить регулярное обновление знаний и навыков для специалистов становится все более актуальной. Больше не достаточно проходить обучение только один раз в пять лет.

Министерство здравоохранения Российской Федерации определило, что непрерывное образование должно включать в себя три составляющие: формальное образование (дополнительные профессиональные программы повышения квалификации), неформальное образование (образовательные мероприятия в рамках деятельности некоммерческих профессиональных организаций) и самообразование (электронные образовательные материалы в том числе интерактивные образовательные модули). Многие медицинские организации идут дальше и расширяют этот спектр, создавая собственные образовательные центры, предлагая обучение по непрофильным темам, включая soft skills.

Руководители медицинских организаций понимают, что постоянное развитие навыков сотрудников – их конкурентное преимущество, поэтому вкладывают много ресурсов в реализацию программ повышения квалификации, тем более что, в соответствии со статьей 196 Трудового кодекса РФ, именно работодатель определяет необходимость подготовки работников (профессиональное образование и профессиональное обучение) и дополнительного профессионального образования, без которых невозможно получить допуск к профессиональной деятельности.

В условиях нехватки времени, с которой сталкиваются медицинские специалисты, а также географической удаленности клиник и лучших образовательных центров в России, первостепенное значение приобретает образование с применением онлайн-технологий.

В настоящее время система повышения квалификации медицинских работников продолжает развиваться, ориентируясь на внедрение новых технологий, таких как искусственный интеллект, телемедицина, биоинформатика и геномика.

Обучение с применением онлайн-технологий внедряется в различные формы традиционного процесса получения знаний: дополнительные разделы традиционных очной и заочной форм, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации.

Использование онлайн-технологий в процессе повышения квалификации специалистов сферы здравоохранения является важным фактором, обусловленным несколькими причинами. Влияние данного формата образования на медицинских работников является предметом научных исследований и обсуждений, результаты которых подтверждают целесообразность внедрения такой системы.

Во-первых, использование онлайн-технологий позволяет медицинским специалистам получать новые знания, навыки и умения в наиболее удобное для них время и с максимальным комфортом. Отсутствие географических и временных ограничений позволяет специалистам обучаться в удобной для них обстановке, избегая затрат на длительные командировки и прерывания своей профессиональной деятельности.

Во-вторых, онлайн-технологии обеспечивают большую доступность и гибкость обучения. Дистанционные формы обучения позволяют специалистам иметь доступ к образовательным программам из любой точки мира, что особенно важно для врачей, работающих в удаленных регионах или в условиях ограниченности мобильности. Гибкость данной формы обучения позволяет специалистам самостоятельно планировать свое время и учебный график, выбирать наиболее подходящие для них темы и курсы.

В-третьих, использование онлайн-технологий в повышении квалификации специалистов позволяет быть в курсе как последних научных достижений, так и актуальных методов лечения. Быстрое развитие медицинской науки и постоянное обновление клинических рекомендаций, протоколов, стандартов оказания медицинской помощи требуют от медицинских работников постоянного обучения, которое легко осуществить с помощью технологий. Богатый выбор курсов, вебинаров и электронных платформ, посвященных медицинской тематике, позволяет специалистам выбирать наиболее актуальные, интересующие именно их направления.

Наконец, использование онлайн-технологий в процессе повышения квалификации помогает медицинским специалистам оставаться конкурентоспособными, быть в тренде профессиональных инноваций и удовлетворять потребности современного рынка труда.

Следовательно, использование онлайн-технологий в процессе повышения квалификации специалистов сферы здравоохранения оправдано и сопряжено с многочисленными преимуществами и возможностями. Тем не менее, необходимо обратить внимание на проблему готовности всех участников образовательного процесса к пониманию и осознанию своего места, своей роли и своих функций.

В контексте результативного обучения важно иметь возможность дать адекватные ответы на следующие вопросы: существует ли потребность или запрос на обучение, какие конкретные категории лиц требуют обучения, какова цель

обучения, какие именно знания, навыки или компетенции необходимо усвоить, каким образом будет осуществляться обучение, каковы планируемые результаты обучения, и, наконец, кто будет принимать участие в процессе.

При определении цели, содержания, выбора технологий, ролей участников образовательного процесса программ повышения квалификации с использованием онлайн-технологий важно учитывать ответы на перечисленные вопросы. Для понимания сущности процесса повышения квалификации специалистов здравоохранения можно использовать авторскую модель, основанную на результатах полученных ответов на вышеуказанные вопросы, которая описывает компоненты и отражает связи между процессами и их участниками.

Авторская модель, которая представлена на рисунке 1, опирается на возможности онлайн-технологий и становится основой для разработки стратегии эффективного применения данных технологий. Полученные с помощью этой модели результаты и выводы могут быть использованы для оптимизации образовательной системы в области здравоохранения.

Модель представляет собой пирамиду, в которой отдельные компоненты (границы, ребра, основание, вершина, сечение и высота) отражают связи между процессами и их участниками. Важно отметить, что внутри модели могут возникать новые компоненты, например, дополнительные плоскости, которые могут появиться в результате запросов или исследований в области обучения специалистов здравоохранения. Эти новые компоненты расширяют возможности взаимодействия и создают новое пространство для исследования.

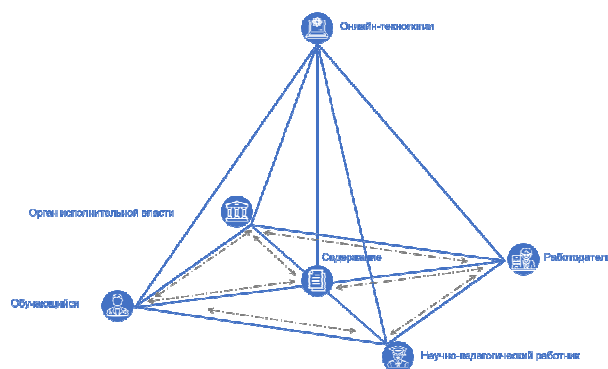


Рисунок 1. Модель повышения квалификации специалистов сферы здравоохранения с использованием онлайн-технологий

Участники процесса.

С учетом социальной значимости и необходимости контроля органов исполнительной власти в сфере реализации программ повышения квалификации для специалистов здравоохранения, происходит расширение списка активных участников в процессе обучения с целью формирования готовности к выполнению трудовых функций.

Основание модели символизирует традиционное обучение и включает в себя пять компонентов во взаимодействии между собой. В числе компонентов описываются четыре вида участников образовательного процесса (научно-педагогический работник, обучающийся, работодатель, орган исполнительной власти); пятым компонентом является содержание обучения.

Чтобы продемонстрировать важную роль внедрения онлайн-технологий в традиционный формат обучения в модели добавлена еще одна вершина пирамиды. Важно отметить, что данная модель подчеркивает возможность плотной связи онлайн-технологий с каждым из компонентов традиционного обучения:

Орган исполнительной власти, играющий роль регулятора и координатора образовательных программ, может использовать онлайн-технологии в установлении потребности в обучении и/или определении содержания обучения.

Научно-педагогические работники, непосредственно обеспечивающие процесс передачи знаний и навыков, должны владеть цифровыми компетенциями, для организации повышения квалификации на современном уровне.

Обучающиеся, являющиеся основным субъектом процесса обучения, могут заявлять о своих потребностях в обучении и его организации, а также принимать активное участие в тестировании внедряемых онлайн-технологий.

Работодатели, выступающие в качестве заказчика образовательных программ для своих работников, определяют требования к результатам обучения, участвуют в оценке эффективности обучения и могут принимать активное участие в проектировании и реализации программ повышения квалификации с использованием онлайн-технологий.

Существенное значение в моделировании процесса повышения квалификации с использованием онлайн-технологий имеет представление серии запланированных этапов, которые превращают исходные данные, ресурсы в ожидаемый результат (рисунок 2).

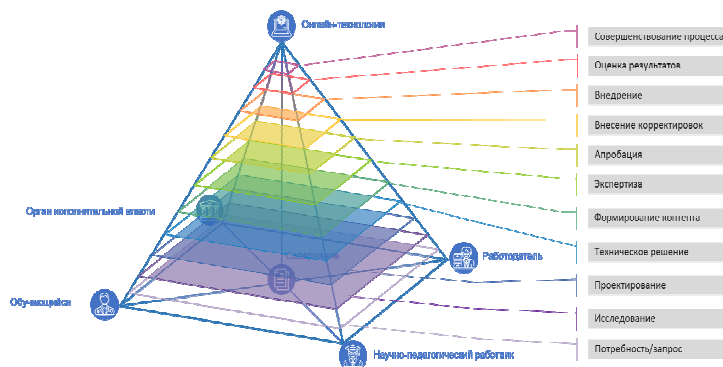


Рисунок 2. Модель повышения квалификации специалистов сферы здравоохранения с использованием онлайн-технологий

Компоненты и этапы.

Представим подробно каждый из этих этапов:

1. Потребность/запрос: на этом этапе выявляется потребность и(или) запрос, которые могут возникнуть со стороны всех участников процесса повышения квалификации. Вот несколько основных инструментов, которые могут быть применены для выявления потребностей в обучении: опросы и анкетирование, анализ данных и статистики, обратная связь от работодателей и пациентов, мониторинг индустрии и новостей.

2. Исследование может проходить в двух вариантах:

2.1. Исследование рынка: чтобы выявить специфические требования и особенности, которые могут влиять на процесс повышения квалификации. Это может включать анализ предложений других образовательных учреждений, оценку доступных ресурсов и определение оптимального подхода к организации обучения.

2.2. Исследование целевой аудитории: на этом этапе определяется группа медицинских специалистов, которые будут участвовать в программе повышения квалификации. Учитываются их потребности, особенности, предпочтения в формате обучения, чтобы разработать наиболее релевантные и эффективные образовательные материалы. Инструменты: опросы и анкетирование, анализ данных и статистики, мониторинг.

3. Проектирование программы: на этом этапе определяются цели и задачи обучения, выбираются методы и подходы, определяется структура и организация занятий. Продумывается коммуникация и организация обратной связи.

4. Подбор технического решения: на этом этапе проводится выбор необходимых инструментов для организации обучения, взаимодействия обучающегося с контентом, с собой, с другими слушателями, с научно-педагогическими работниками. и т.д. Вот несколько из них: платформа для электронного обучения, вебинары и видеолекции, мультимедийный материал, интерактивные упражнения и тесты, социальные сети и форумы. Это лишь некоторые инструменты, которые могут быть использованы при реализации обучения.

5. Формирование контента: для успешного обучения медицинских специалистов важно создание качественного и информативного контента. Комбинация различных инструментов позволяет создавать разнообразный контент, подходящий для разных форматов обучения и коммуникации онлайн. Важно учитывать потребности целевой аудитории и выбирать инструменты, которые соответствуют поставленным целям и задачам.

6. Экспертиза: для обеспечения высокого качества обучения проводится этап экспертизы, на котором содержание, программно-техническое обеспечение программы повышения квалификации проходит проверку со стороны квалифицированных специалистов.

7. Аprobация: Перед полным внедрением программы необходимо провести этап апробации. На этой стадии программа тестируется на пилотной группе медицинских специалистов, чтобы оценить её эффективность, выявить возможные проблемы и внести соответствующие корректировки.

8. Внесение корректировок: в случае выявления недостатков или потребности в доработке реализации программы, на этапе внесения корректировок вносятся соответствующие изменения.

9. Внедрение: после успешного прохождения всех предыдущих этапов следует этап внедрения. Программа повышения квалификации предлагается медицинским специалистам и реализуется в соответствии с разработанным планом и расписанием.

10. Оценка результатов: это важный этап, на котором происходит анализ достигнутых результатов и их соответствие поставленным целям и задачам.

11. Совершенствование процессов: После оценки результатов необходимо провести анализ всего процесса обучения и выявить возможные области для улучшения. Это может включать изменения в содержании программы, методах обучения, технических решениях, форматах занятий или внесение изменений в организацию процесса.

Выводы. В целом, процесс повышения квалификации медицинских специалистов – это многоэтапный процесс, требующий тщательной подготовки, планирования и оценки. Он направлен на обеспечение постоянного развития и совершенствования профессиональных навыков медицинских специалистов, чтобы они могли эффективно решать современные вызовы и требования в сфере здравоохранения.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что предложенная авторами модель системы повышения квалификации специалистов в области здравоохранения с применением онлайн-технологий представляет собой эффективный инструмент для анализа и оптимизации образовательного процесса. С помощью которого можно исследовать потенциал онлайн-технологий, разрабатывать стратегии их использования и улучшать качество образовательных программ.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова, В.А. Шитова; под общей редакцией М.Е. Вайндорф-Сысоевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 194 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-9916-9202-1. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/450836> (дата обращения: 11.12.2023)

2. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М.Т. Громкова. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

3. Ожиганова, М.И. Онлайн-технологии в образовательном процессе / М.И. Ожиганова, Е.В. Яковенко // NBI-technologies. – 2020. – №1. – С. 11-17

4. Прыткова, Ю.С. Нормативные и методологические аспекты применения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения при реализации программ непрерывного образования / Ю.С. Прыткова, М.А. Фомина // Методология и технология непрерывного профессионального образования. – 2021. – №2 (6). – С. 5-14

5. Чошанов, М.А. Инженерия дистанционного обучения / М.А. Чошанов. – Москва: Лаборатория знаний, 2021. – 307 с.

6. Поллок, Рой. Шесть дисциплин прорывного обучения. Как превратить обучение и развитие в бизнес-результаты / Рой Поллок. – (Лучший мировой опыт). – Москва: Эксмо, 2019. – 352 с.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ ОТ НАСИЛИЯ В НАСЛЕДИИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. В статье представлен историко-педагогический анализ основополагающих направлений процесса преодоления последствий насилия над детьми, формат которого проявляется в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского. Понимание сущности педагогических воззрений на предмет устранения унижительных воздействий на ребенка со стороны взрослого исходит из глубокого осознания социокультурного развития, общественно-социальных трансформаций, которые ознаменовали идеи признания уникальности личности ребенка, противостоящей схоластическим методам воспитания нравственности. На основе изучения научных статей-первоисточников авторских сочинений великого деятеля, таких как «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина» в содержании настоящего исследования раскрывается роль совместного творчества детей со взрослым, реализуемый с учетом личностного подхода к ребенку, пережившего насилие. В данном ключе определяются эффективная система методов гуманного отношения к ребенку с учетом проявления милосердия, эмпатии, сопереживания детям, попавших в трудную жизненную ситуацию. Будучи сторонником «природосообразного» воспитания, основоположниками которого были Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, педагог-новатор убеждает родителей взрослых в признании, что насилию противопоставлена естественность, природосообразность рожденного младенца, сохраненная в условиях самой природы, которая в своем исполнении привлекательна, интересна для ребенка, т.к. детская непосредственность созвучна природной сущности воспитания. Подчеркивая, что насилие, идущее от негативных родительских установок, властности, проявляемого ими эгоизма, приносит неизгладимые впечатления детского страха, писатель-педагог провозглашает основополагающий принцип воспитания взаимного уважения как соответствие родительских требований естественному воспитанию ребенка.

Ключевые слова: насилие, нравственность, детское творчество, свободное воспитание, милосердие, гуманистические идеи.

Annotation. The article presents a historical and pedagogical analysis of the fundamental directions of the process of overcoming the consequences of violence against children, the format of which is manifested in the pedagogical heritage of V.A. Sukhomlinsky. Understanding the essence of pedagogical views on the elimination of humiliating influences on a child by an adult comes from a deep awareness of the socio-cultural development of socio-social transformations, which marked the idea of recognizing the uniqueness of the child's personality, opposing scholastic methods of moral education. Based on the study of scientific articles, primary sources of the author's works of the great figure, such as "I give my heart to children", "The Birth of a citizen", the content of this study reveals the role of joint creativity of children with an adult, implemented taking into account the personal approach to a child who has experienced violence. In this context, an effective system of methods of humane treatment of a child is defined, taking into account the manifestation of mercy, empathy, empathy for children in difficult life situations. Being a proponent of "nature-like" education, the founders of which were J.J. Rousseau, L.N. Tolstoy, an innovative teacher convinces parents and adults to recognize that violence is opposed to the naturalness, the natural diversity of a born baby, preserved in the conditions of nature itself, which in its execution is attractive, interesting for a child, because childlike spontaneity is consistent with the natural essence of education. Emphasizing that violence coming from parental attitudes, authority, and selfishness, brings indelible impressions of childhood fear, the writer-teacher proclaims the fundamental principle of fostering mutual respect as compliance of parental requirements with the natural upbringing of a child.

Key words: violence, morality, children's creativity, free education, mercy humanistic ideas.

Введение. В современных условиях глобальных изменений в социальной сфере в отечественной, в международной политике актуальной является проблема охраны детства как особого социального института современного государства от всякого вида насильственных действий. Губительные последствия насильственных действий, совершаемые родителями в отношениях собственных детей, пролонгированные на долгие годы, искажают естественный ход психического развития ребенка, провоцируя в репертуарах поведения девиации уже повзрослевшей личности. Формы-методы домашнего насилия (психологического, физического, сексуального, пренебрежение личностными потребностями) осуществляемых матерью, отцом, усваиваются дошкольником посредством подражания, что в дальнейшем приобретает устойчивую модель антиморальных поступков личности [1].

Именно поэтому в период важных, происходящих в российском обществе социальных изменений одним из значимых приоритетных направлений образовательной политики является защита прав и достоинств маленького ребенка от всякого рода посягательств со стороны взрослых [1]. Доказательством могут служить инициативы, способствующие совершенствованию системы нравственного воспитания, в основе которой лежат принципы гуманного отношения к детям, такие как: создание и совершенствование системы учреждений и органов, на которые возложены функции содействия ребенку в защите его прав, организация комплексной службы Уполномоченного по правам детства, совершенствование нормативно-правового сопровождения детей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Разнообразный спектр используемых педагогами воспитательных педагогических технологий, направленных на преодоления последствий насильственных действий над ребенком, в большинстве случаев носит эпизодический характер, не затрагивая проблему определения детерминантов насильственных действий, связанных с исторически-сложившимися средовыми факторами как культурного развития общества, так и самобытной атмосферы семьи [13].

На основании вышеизложенного в логике теоретико-практического осмысления возрастает роль педагогических трудов отечественных ученых-исследователей, раскрывающих содержательную сущность феномена преодоления последствий насильственных действий над ребенком, не нашедших воплощения в практическом опыте [13]. Научный подход к исследованию проблемы поиска эффективных методов преодоления последствий сочетанной структуры насилия и детерминантов возникновения насилия как в обществе, так и в семье, влияющих на процессы социализации личности ребенка, не может быть всесторонним без исследования исторически-сложившегося педагогического наследия В.А. Сухомлинского [4].

Проблема исследования заключается в выявлении и объективизации сущностных характеристик феномена преодоления последствий насильственных действий над ребенком в педагогических трудах В.А. Сухомлинского.

Цель исследования – выявление ведущих направлений преодоления последствий насильственных действий в педагогике В.А. Сухомлинского, определение их роли для современной практики воспитания.

Методологическую основу исследования составляют культурологический подход, позволяющий рассмотреть роль организации культуросообразной творческой среды, обеспечивающей раскрытие потенциальных возможностей личности ребенка в совместной продуктивно-развивающей деятельности, сообразной дошкольному периоду детства, чтобы преодолеть последствия насилия взрослых (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, Н.Б. Крылова и др.); цивилизационный подход, реализуемый в ходе анализа исторически-сложившихся в условиях цивилизации педагогических концепций, раскрывающих источники возникновения детских эмоционально-тревожных расстройств, влекущих расстройства психического здоровья детей, переживших насилие, а также методы прогрессивного практического опыта прошлого преодоления последствий патологических состояний (Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров), и аксиологический подход, с позиций которого сущность феномена преодоления последствий насильственных действий над ребенком рассматривает ребенка как высшую ценность общественного развития, достойной уважения, признания личностных особенностей (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Б.И. Додонов, Б.Г. Кузнецов, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин).

Теоретико-методологическими положениями исследования являются:

- концептуальные положения о сензитивных периодах развития личности как этапах временного повышения чувствительности (П. Батесон Л.С. Выготский, М. Монтессори Р. Хайнд и др.);
- теории свободного воспитания (Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой);
- гуманистические теории воспитания (Ш.А. Амонашвили, Г.Б. Корнетов, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, и др.);
- теории М. Кляйн, Д. Райвери, А. Фрейд, З. Фрейд о детском развитии в области психоанализа, раскрывающие влияние детских ранних переживаний и конфликтов на последующее развитие личности.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе общественного развития значительно возрастает актуальность обращения к историческому прошлому выдающихся отечественных педагогов как представителей гуманной педагогики [13]. Таким выдающимся педагогом, на наш взгляд, является В.А. Сухомлинский, исследующий проблему гармоничного развития личности, формирования нравственных ценностей, обеспечивающих в дальнейшем процесс совершенствования духовных внутренних побуждений делать добро вопреки насилию.

Практическое осмысление проблемы наказания детей, нашедшее отражение в педагогических трудах великого педагога-новатора, находит подтверждение в трудах классической педагогики. На основании анализа педагогических трудов великого педагога-новатора следует отметить его склонность к педагогике Я.А. Коменского, И. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, пропагандирующих идеи природосообразности как основного принципа, в соответствии которого организация воспитательного пространства сообразно законам естественного природного развития [13]. Так, педагогика Я.А. Коменского раскрывает роль природосообразного воспитания с учетом изначально заложенных самой природой способности воспринимать добро, живя в согласии с собой, а значит, и с самой природой. Природосообразность в понимании Ж.Ж. Руссо – это следование тактике деликатного, без применения насилия, пробуждая данные природой творческие силы, противостоящие насилию. При этом французский мыслитель обосновывает, по сути, воспитательно-нравственную функцию природы ненасилия, которая и развивает личность, и оберегает воспитанника от нежелательных поступков, от злости, ненависти, негативизма [12]. Следуя законам естественного хода развития, по мнению Руссо, следует использовать методы ненавязчивого сопровождения ребенка в познании природного духовного начала. Однако, если на пути познания встречаются трудности отец, мать, воспитатель обязан с помощью естественной природы человека (благодаря добрым ее началам дружелюбию) помочь ребенку справиться с житейскими невзгодами [12]. Тактикой преодоления последствий насильственных действий Руссо определяет общение ребенка с хорошим человеком, знающего законы природы формирования ценностей, нравственных добродетелей, честности, справедливости, которое категорически отрицает постоянно дисциплинирующие ребенка нравовучения. В педагогической концепции И.Г. Песталоцци данный принцип представлен как метод саморазвития, предопределенного Божественными идеями, которые ограждают человека от насилия, дающие веру в самые лучшие начинания. Хорошие люди, по мнению педагога, – это люди, верующие в Бога, люди, которым свойственна гармония «чувств и тела» люди, поступки которых лишены ругательств, постоянных указаний, длительных проповедей морали [12]. Создавая мир для человека, Бог старается создать и сохранить естественные условия, в том числе и природу, не изменяя ее, – утверждает И.Г. Песталоцци. При этом Е.Н. Медынский, интерпретируя роль религиозных идей педагога в воспитании, разъясняет, что, следуя божественным предписаниям, мать ухаживает за младенцем по божественным законам природы [14].

Осознавая важность педагогического наследия выдающихся педагогов, их систем и технологий, определяющих методы преодоления последствий антигуманных насильственных действий, В.А. Сухомлинский определяет методологическим ориентиром принцип природосообразности [8]. Обращая особое внимание на единство наследственных факторов, генетически-предопределяющих развития индивидуальных способностей ребенка и созданных родителями адаптивной среды сотрудничества, педагог отмечает путь к воспитанию детской чуткости к переживаниям, невзгодам других. При этом, как отмечает сам В.А. Сухомлинский, доброжелательная среда, окружающая ребенка, изначально должна быть естественной, любознательной. Окружающие люди не изменяют природу ребенка, а с ее помощью стараются приучить ребенка быть вместе с другими членами общества [7].

Объектами противостоящих насилию являются ценностно-целевые установки, методы коммуникативного общения, нравственные понятия непреходящих ценностей доброты, справедливости, честности, во многом определяющих патеры поведения, поступки личности [7].

Сущность периода детства как возрастного периода, требующего не только заботы, но и помощи от всякого злого умысла, манипуляций со стороны окружающих, заключается в овладении человеком идеями ненасилия как ценностью, проявляющейся в межличностных отношениях. Так, основополагающим принципом педагогической теории выдающегося деятеля следует считать его обращение к обоснованию роли матери, обеспечивающей комфортную среду. Вовлекая ребенка в деятельность, мать собственным примером раскрывает сущность таких нравственных ценностей, как эмпатия в окружающим, соучастие, оказание помощи в устранении зла, насилия, сопереживания [3]. По мнению педагога, нравственные качества: честность, справедливость, уважение формируются благодаря природной подражательности ребенка, что обуславливает родительское поведение [2]. Достойные для подражания поступки, действия, противостоящие насилию, закладывают основу благонадежного поведения в дальнейшем.

В.А. Сухомлинский, рассматривая дошкольный период как целую эпоху в становлении, развитии личности, которая характеризуется возникновением ряда важнейших новообразований, такими как: смена произвольных процессов психики произвольными формами поведения, становление соподчинения мотивов, формированием этических представлений, личностного осознания своего места в партнерских межличностных отношениях, предопределяющих во многом дальнейшее психическое развитие когнитивной, эмоциональной сфер психики [2]. Нравственная направленность дошкольного периода, рассматриваемая педагогом-новатором как ведущего вектора в познании и усвоении первоначальных понятий как «добро и

зло», «хорошо и плохо» «наказание и поощрение» обуславливается сензитивностью как некой способностью повышенных возможностей психического развития ребёнка [3].

Сензитивность как временная предрасположенность психики к усвоению социальных норм, нравственных правил поведения во многом предопределяет организацию семейного воспитания на основе гуманистических основ. В противном случае, отмечает В.А. Сухомлинский, антинравственные установки родительской директивы способствуют зарождению амбивалентного чувства детской агрессивности к окружающим, депрессии, сопровождающихся сонливостью, болезненными ощущениями [3]. Аргументация детерминантов насилия над детьми, идей преодоления последствий насилия находит подтверждение в психолого-педагогических концепциях. Так, рассматривая влияние психических травм, полученных в раннем возрасте, отечественные и зарубежные исследователи детского психоанализа (Л.С. Выготский, М. Кляйн, А. Фрейд) отмечают, что причинами «детской депрессии» следует считать сензитивную чувствительность ребенка к «плохой» матери, к ее систематическому унижению, необоснованным пренебрежениям к потребностям собственного ребенка, возникающих в раннем возрастном периоде [5]. Детские страхи, заторможенность личности как последствия насильственных действий возможно устранить с помощью невербальных коммуникаций младенца с матерью. Включенность личности в систему «ребенок-родитель» с использованием игровых, увлекательных видов деятельности также помогает снизить напряженность в общении, взаимодействии, предупреждая конфликты, насилия над ребенком.

Ученые отмечают, что стремление Сухомлинского придавать воспитанию детей дошкольного возраста социально-нравственную направленность обуславливается процессами созревания наглядно-образного мышления, памяти, внимания, требующих привлекательных, занимательных, игровых форм общения [7]. Однако, как указывает педагог, данный возрастной этап начинается кризисными проявлениями, среди которых следует отметить негативизм как ярко выраженное упрямство, строптивость, которая проявляется в неудовлетворенности личности нравственными нормами воспитания; протест-бунт как реакция на авторитарные требования взрослых; своенравие, проявляющееся в стремлении ребенка к самостоятельности [8]. При этом, как отмечает автор произведения «Сердце отдаю детям» если в тактике воспитания доминируют грубые унижительные формы наказаний, то неизбежно принятые и усвоенные детьми данные антиморальные правила отношений переходят от старших к младшим в семейной воспитательной системе, модифицируясь в детских играх, в поведении воспитуемого. И наоборот, имея представления о возрастных особенностях ребенка, взрослые, используя тактику сотрудничества «мы вместе» демонстрируют бесконфликтные формы коммуникаций, ведущие к отказу от различных форм принуждения и подавления личности ребенка [7].

Знание возрастных особенностей, по мнению В.А. Сухомлинского, предопределяет позитивные тактики семейного воспитания, признавая, что в силу возраста, психических особенностей развития детям дошкольного возраста свойственно ошибаться. Понять ребенка, подсказать оптимальный путь решения, по мнению Сухомлинского, значит проявить заботу, осознать внутренние переживания, тревогу ребенка за допущенные ошибки. В ситуации, когда мать, отец помогают ребенку справиться с ошибками, ребенок постигает суть происходящего, анализируя поступок. Тем самым организация комфортной среды для взросления личности, формирования качества «быть хорошим» во многом предопределяет в дальнейшем гуманные, доброжелательные, межличностные отношения ребенка к другим, не допуская насилия. Для формирования нравственных понятий эффективным средством воспитательной практики является совместное игровое взаимодействие взрослого с ребенком в сюжетной игре [11].

Структура игры предусматривает соблюдение правил, выполняющих роль контроля за поведением игроков. Так, проигрывая модели поведенческих реакций, складывающиеся в различных ситуациях, помогающих проиграть конфликтные события, отразить последствия насильственных действий, дети преодолевают негативные эмоции, определяя путь выхода из трудной ситуации [10]. Совместное игровое взаимодействие выступает как средство помощи, поддержки ребенка, формируя чувство веры в собственные силы. По мнению Сухомлинского, самым главным инструментом выступают гуманные отношения, призванные обеспечить принятие другого человека [3]. Проектирование педагогических условий, обуславливающих использование творческих игр как метода преодоления последствий переживаний ребенка, в педагогической теории выдающегося педагога занимает центральное место. Выполняя диагностическую функцию игровой замысел, придуманный ребенком, является проекцией реально-существующих событий, что позволяет изучить личностные особенности, сущность насильственного действия. Убежденность педагога, что игровое творчество в ходе сотрудничества ребенка со взрослым направлено на разрешение «неопределенности», поиска решения о выходе из травмирующей ситуации, помогает разрешить противоречия «хорошо и плохо», что отражается на специфике организации, обустроенности игрового пространства. Так, В.С. Соловейчик отмечает, что осознание детьми нравственных категорий, по мнению Сухомлинского, происходит в атмосфере «сказки, игры, творчества» [7]. Рассматривая проблему поиска методов преодоления последствий насилия, педагог-новатор обращается к сочинению сказок как самобытному, доступному по своему содержанию методу «выплескивания» негативного настроения. Сказка – литературный жанр, помогающий рефлексивному проживанию тревожности, уныния, страхов. Сопричастность ребенка к народной мудрости помогает принять многоликость и специфичность народных традиций [6]. Сказочный сюжет выстраивается в детском сочинении с учетом тех реально-переживаемых ребенком эмоций в действительности. Авторитарные установки взрослых, физические побои, психоэмоциональные оскорбления так или иначе отображаются в сюжетном сценарии сочиненной сказки [7]. Именно, поэтому авторские детские сказочные сюжеты являются важным средством преодоления последствий тревожного психоэмоционального состояния ребенка, пережившего насилие взрослых [8]. Рассуждая о семейном воспитании, следуя принципам гуманистической педагогики, педагог-новатор в своих педагогических трудах отмечает, что основой «родительской педагогики» следует считать принцип разумной родительской дисциплины, основанной на объяснении правил поведения без дисциплинарных наравоучений, жесткой дисциплины, унижающих достоинства маленького гражданина.

Определяя детерминанты проявления насилия, жестокости взрослых к детям, Сухомлинский указывал, что причинами насилия следует считать неустойчивость эмоционального состояния родителей, характеризующегося резкой сменой гнева, агрессии родителей на милость к ребенку. При этом Сухомлинский отмечал, что амбивалентность как противоречивость родительских требований является источником девиантного поведения ребенка [8].

Исследователи Е.А. Князев, В.В. Ковров отмечают, что в педагогических сочинениях Сухомлинский неоднократно отмечал, что «воспитание перестаёт быть воспитанием, когда ребёнок чувствует, что с ним поступили несправедливо. Несправедливость порождает оскорбление и негодование, подлость и лицемерие» [2, 3]. Манипуляции, жесткие дисциплинарные требования родителей, взрослых членов семьи, по мнению Василия Александровича, способствовали «превращению детского сердца в пугливую птичку». И только признания человеколюбия, добросердечных отношений, поощрение добрых поступков помогало создавать атмосферу безопасности, родительской поддержки [8].

Ученые-исследователи отмечают, что, рассматривая семью как основу зарождения нравственных ценностей, педагог-новатор неоднократно отмечал значение первоначальных эмоциональных связей матери с ребёнком, начавшихся задолго до его рождения. Так, в знаменитом педагогическом сочинении «Сердце отдаю детям» Сухомлинский отмечал, что стремление

уберечь, позаботиться о здоровье ребенка усиливает эмоциональную связь матери с ним. И это является доказательством того, что мать не только принимает сущность ребенка таким, какой он есть в реальных условиях, обеспечивая поддержку, помощь ему в трудных жизненных ситуациях. Только «нравственная чуткость сердца матери», забота, проявление сострадания к больному ребенку может защитить, оградить малыша от безразличия, подавления со стороны семьи» [8].

Выводы. Отстаивая важность гуманистических принципов, чуткого, бережного уважения личности ребенка, стремление услышать и понять его желания, интересы, В.А. Сухомлинский предостерегал о возвышении взрослых над воспитанником. Демонстрация власти отца, матери в семье способствует угасанию чего-либо хотеть ребенку, к чему-то стремиться, что вызывает апатию, безразличие, равнодушие к тем, кто нуждается в защите, помощи. Именно, поэтому исторический анализ настоящего исследования, описывающего педагогическое наследие В.А. Сухомлинского, позволяет педагогам-практикам определить целевые ориентиры в аспекте социализации личности, пережившей насилие взрослых (инициативность и самостоятельность ребенка, открытость внешнему миру, положительно отношение к себе и к другим).

Литература:

1. Валькова, Н.В. Домашнее насилие над детьми. Формы жестокого обращения с детьми / Н.В. Валькова // Проблемы науки. – 2020. – №8 (56). – С. 52-56
2. Князев, Е.А. Педагогическая система Василия Александровича Сухомлинского. К 100-летию со дня рождения / Е.А. Князев // Гаудеамус. – 2018. – №3 (37). – С. 63-68
3. Ковров, В.В. Актуальность идей и педагогического опыта В.А. Сухомлинского в профилактике девиантного поведения подростков / В.В. Ковров // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2018. – №4. – С. 35-41
4. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва, 2000. – 342 с.
5. Старовойтов, В.В. Психоаналитическая теория детского развития Д. Винникотта / В.В. Старовойтов // История философии. – 2021. – №2. – С. 69-81
6. Стебнева, Е.А. Сказкотерапия как метод диагностики и коррекции в психологии / Е.А. Стебнева // Молодой ученый. – 2022. – № 5 (400). – С. 305-307
7. Сухомлинский, В.А. Цветок солнца: притчи, сказки, рассказы / В.А. Сухомлинский. – Москва: издательство: Школа, 2022. – 240 с.
8. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Издательство: Концептуал, 2019 г. – 220 с.
9. Франкл, В. Мне страшно. Как рождаются неврозы и как им противостоять? / В. Франкл, О. Бумке. – М: Родина. – 2023. – 352 с.
10. Фролова, Е. Первые ступеньки творчества / Е. Фролова // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 1. – С. 56-61
11. Харабаджах, М.Н. Игротерапия как метод коррекции неконструктивного поведения детей старшего дошкольного возраста / М.Н. Харабаджах // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-2. – С. 226-228
12. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов. – Москва: Просвещение, 1971. – 560 с.
13. Хрестоматия по истории педагогики. – Т. 3. /под ред. С.А. Каменева; сост. А.П. Пинкевич. – Москва, 1934. – 589 с.
14. Чумичева, Р.М. Теоретические основы дошкольного образования / Р.М. Чумичева. – М.: КноРус, 2020. – 523 с.

Педагогика

УДК 37.012.2

доцент Пчелинцева Евгения Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ивановская государственная медицинская академия» (г. Иваново)

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены теоретические и практические аспекты генезиса развития феномена преодоления последствий насилия над детьми дошкольного возраста. Представленный в статье историко-педагогический анализ педагогических воззрений на проблемы преодоления последствий насилия над детьми, нашедший отражение в педагогических сочинениях, рукописях, публицистических статьях, практическом опыте, сложившегося на этапах культурного развития Древнего мира, в период зарождения и становления педагогического наследия средних веков, нового времени и новейшего времени, позволяет сопоставить представленные исследователями педагогические теории с современными тенденциями оказания помощи детям. Анализ педагогического наследия, рассматривающего процесс преодоления последствий насильственных действий над детьми, позволяет утверждать о наличии взаимообусловленности уровня происходящих социокультурных трансформаций в ходе поступательного исторического развития формаций и масштабностью распространения в обществе насилия над детьми. Междисциплинарный характер изучения данного педагогического явления обуславливает комплексный подход к изучению особенностей процесса преодоления последствий насилия над ребенком, имеющего место в пространстве развития той или иной исторической эпохи. Актуализация поиска средств оказания помощи детям, переживших насилие, обуславливает обращение исследователей к результатам современных исследований, определяющих воспитание творческой направленности личности ребенка дошкольного возраста ведущим средством преодоления последствий насилия над ребенком, способствующего формированию адаптивных форм поведения ребенка, помогающего личности рефлексировать негативные эмоции, потрясения, что активно стимулирует мотивационную сферу.

Ключевые слова: феномен преодоления последствий насилия над ребенком, творческая направленность личности, проблемно- поисковые ситуации.

Annotation. The article presents theoretical and practical aspects of the genesis of the development of the phenomenon of overcoming the consequences of violence against preschool children. Presented in the article, the historical and pedagogical analysis of pedagogical views on the problems of overcoming the consequences of violence against children, reflected in pedagogical writings, manuscripts, journalistic articles, practical experience that emerged at the stages of cultural development of the ancient world, during the period of the emergence and formation of the pedagogical heritage of the Middle Ages, the new time and modern times, allows us to compare the pedagogical theories presented by researchers with modern trends in helping children. The analysis of the pedagogical heritage considering the process of overcoming the consequences of violent acts against children allows us to assert the existence of interdependence of the level of ongoing socio-cultural transformations in the course of the progressive historical development of formations and the scale of the spread of violence against children in society. The interdisciplinary nature of the study of this pedagogical phenomenon determines an integrated approach to the study of the peculiarities of the process of overcoming the consequences of child abuse that takes place in the development space of a particular historical epoch. The

actualization of the search for means of helping children who have experienced violence causes researchers to turn to the results of modern research that determines the upbringing of a creative orientation of a preschool child's personality as the leading means of overcoming the consequences of violence against a child, contributing to the formation of adaptive forms of child behavior, helping the personality to reflect negative.

Key words: phenomenon of overcoming the consequences of child abuse, creative orientation of the individual, problem-search situations.

Введение. Актуальность исследования педагогического феномена преодоления последствий насильственных действий над ребенком в формате исторического и педагогического анализа обусловлена вызовами социальной, правовой политики государства, утверждающей права ребенка, защиту его личности от всякого рода насилия, идущих от взрослых [2].

Одной из ведущих тенденций в педагогическом пространстве отечественных и зарубежных стран является преодоления последствий систематического унижения детей дошкольного возраста [5]. Представленная проблема в современном обществе, характерной чертой которого является «безудержная настойчивость взрослых достичь финансовой состоятельности, сопряжено с утратой эмоционально-притягательных отношений родителей к ребенку» [5; 6]. Более того, все большее распространение идеи «хочу быть успешным и овладеть финансовой независимостью» приводит личность к стрессовому состоянию, неожиданным эмоциональным срывам, снижение которых происходит в психологическом контрпереносе негативных эмоций взрослых на детей. Жёсткие дисциплинарные воздействия, систематические требования взрослых без учета возрастных, индивидуальных особенностей ребенка оказывает влияние на когнитивные, волевые личностные качества, обуславливая при этом детскую беспомощность, инфантильность. Контуры приоритетности данной проблемы определяют важность выявления системы средств оказания помощи детям, подвергшихся насильственным действиям со стороны взрослых [5; 6].

Приоритетным направлением Российского образования в формате международных тенденций является преодоление, ликвидация всякого рода насильственных действия над ребенком, сущность которого отражена в нормативно- правовой политике нашего государства. Так, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, определяющей вектор образования до 2025 года, указано, что ведущей задачей образования является обеспечение «всесторонней заботы о сохранности жизни, здоровья и физическом воспитании и развитии детей». В обновленных рекомендациях Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) от 23.02.2023 года отмечается роль общественных объединений, выполняющих роль поддержки помощи семьям, имеющих низкий доход, осуществляемых ненадлежащий уход за детьми дошкольного возраста [6].

Перспективными инициативами образовательной политики нашего государства по исследованию средств, форм помощи и поддержки детей, испытавших насилие взрослых, следует считать организацию центров помощи детям, попавших в трудную жизненную ситуацию, систематическое оказание экстренной психологической помощи в дистанционном режиме, предназначенная для оказания моральной, эмоциональной или духовной поддержки и т.д. [9]. Исходя из вышесказанного, особую актуальность приобретает поиск технологий преодоления последствий насильственных действий над ребенком [8]. Данные вопросы являются катализаторами исследования направлений в истории теории и практики отечественных и зарубежных воспитательных систем, которые непосредственно с ними связаны. Все это обуславливает формулировку *цели настоящего исследования*: на основе историко-педагогического анализа отечественного и зарубежного опыта воспитания определить систему методов и средств для оказания поддержки и помощи детям дошкольного возраста испытавших насилие взрослых в современной системе дошкольного воспитания.

Методологическую основу исследования составили следующие подходы:

- аксиологический подход, раскрывающий формат которого ориентирован на признание гуманистических парадигмальных установок в признании наивысшей ценности личности ребенка, обеспечивающих его социализацию в обществе (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Б.И. Додонов, Б.Г. Кузнецов, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин);
- культурологический подход, определяющий взаимосвязь культурного развития формации с общественно-экономическими, политическими, религиозными сферами развития социума, подчеркивая их роль в утверждении нравственно-этических образцов поведения, раскрывающего взаимовлияния уровня культуры общества и роста насилия (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, Н.Б. Крылова);
- цивилизационный подход, рассматривающий исследование данной проблемы в аспекте поступательного динамического развития историко-педагогических процессов, имеющих место на разных этапах цивилизационного развития общественно-экономических формаций (Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов М.В. Богуславский и др.).

Изложение основного материала статьи. Актуальность научного исследования проблемы преодоления последствий насильственных действий над детьми дошкольного возраста как педагогического феномена является предметом профессионального дискурса, участники которого выдвигают на первый план вопросы социализации личности, обеспечение безопасности ребенка в современном мире [12]. Комплексный всесторонний анализ исследуемого явления требует осознания системы ценностей, нравственности, морали, складывающихся в ходе исторического формационного развития как эпохи в целом, так и социальных явлений, событий, имеющих место на конкретно-историческом этапе развития общественно-экономической формации [14].

Реализация поставленной цели предполагает анализ практики, нашедшей отражение в исторических педагогических сочинениях, современных научных изданиях, статьях, излагающих данную проблему. Вполне закономерным в данном контексте являются обращения отечественных исследователей к историко-педагогическому анализу зарубежного и отечественного педагогического наследия, освещающего проблемы оказания помощи детям, подвергшихся насилию взрослых [15; 16]. Анализ архивных документов, литературных источников доказывает, что уже на ранних стадиях развития человеческой цивилизации зарождались гуманные чувства матери к ребенку, защищающего его от внешних форм насилия. Обращаясь к мудрости народных традиций, используя социальные, бытовые, ритуальные действия с раннего возраста, исследователи Н.И. Болдырева, В.Б. Куликов Д.И. Успенский отмечают роль родительского участия в защите детей от злого умысла, жестокого обращения [3]. Народные привороты от детских болезней, молитвы, защищающие от наказания, обрядовые действия, освобождающие детей от «дурного глаза», выполняли функция оберега, защиты [4]. Распространение духовных ценностей, гуманного отношения к детям как в России, так и за рубежом способствует утверждению форматов помощи, альтруизма, филантропии, основанных на милосердии, на эмпатии, ориентированных на поддержку детей, нуждающихся в удовлетворении естественных потребностей (предоставление жилья, питания) [4]. Религиозные наставления священнослужителей, представителей духовенства о недопустимости насильственного воздействия взрослых на детей мы отмечаем в эпоху Средневековья, Возрождения. Наставления И. Златоуста, Я. Мудрого о проявлении милосердия к детям во многом способствовало распространению гуманных идей воспитания. Так, анализ рукописных сборников «Златоуст» показал, что центральное место И. Златоуст отводит нравственным проповедям, раскрывающих смысл благорассудительности взрослых в отношении детей, что свидетельствует святоотеческому православному

воспитанию [3]. А.Н. Джуринский, Г.Б. Корнетов, обращаясь к философско-педагогическим воззрениям Иоанна Златоуста, указывают, что доминантой проповедей святителя, его нравоучений, обращенных к воспитателям, является божественная любовь к людям, к детям, что является целостным средством в достижении Добра, Красоты. Исследователи указывают, что нравственные духовные ценности были предметом пристального внимания Я. Мудрого, отмечающего в публицистическом произведении «Слово о законе благодати» что отказ от недопустимых унижений человека облагораживает внутренний мир, формируя нравственные качества доброжелательности и гостеприимства [1].

Исследования эволюционного развития идей преодоления последствий насильственных действий над ребенком позволяют определить знаковые исторические периоды развития общественного устройства в разрешении данной проблемы. Ведущее место отводится просветительским начинаниям соблюдения принципа «разумной дисциплины» основанного на признании естественно-природного начала в развитии личности, выполняющего роль гармонизации личности (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци) [11]. «Развитие личности, – пишет Коменский в «Великой дидактике», – происходит по естественным природным законам, которые противоречат насильственным действиям взрослых». Принцип формирования качеств духовного благородства личности, определяющего роль особой ответственности общества в устранении негативных воздействий взрослого на ребенка, не приемлет насилие, идущего от «искусственной среды» окружающего мира (Ж.-Ж. Руссо). Утверждая идеи «природной» сущности, особенностями которой являются: уникальность, непосредственность, первозданность, И.Г. Песталоцци отмечает роль взрослого, ответственность которого заключается в формировании у ребенка внутренних побуждений «делать добро», вовлекая воспитанников в обсуждение нравственных поступков, поведения, достигая признания благородных, достойных уважения отношений между людьми. Историческое наследие во многом предопределило переосмысление сущности процесса преодоления последствий насильственных действий над ребенком в эпоху Новейшего времени [9; 11]. Лейтмотивом педагогических взглядов отечественных деятелей эпохи новейшего времени стали идеи гармоничного совершенствования личности, которые несомнимы с насилием, ведущие к пагубным поступкам. Признавая уникальность детской природы шалостей, видимые исследователи (Е.Н. Водовозова, Е.И. Конради С.А. Люгемиль, А.С. Симонович) отмечают в авторских педагогических статьях о признании роли творческих методов, устраняющих последствия насильственных действий над ребенком [16]. Обоснование актуальности творческих видов деятельности, организованной взрослым с детьми, переживших насилие, основывается на убеждении того, что творческая игра, художественный труд, бумажная пластика, доступная детям дошкольного возраста, не только раскрывает внутренние переживания ребенка, но также и помогает ему справиться с травмирующим событием. Педагогические статьи ярких представителей эпохи Просвещения, таких как: А.М. Калмыковой, А.С. Симонович, Л.К. Шлегер, подтверждают, что искусство делает людей нравственными, открывая многообещающую перспективу гуманного отношения к детям. Творческая игра, по мнению С.А. Люгемиль, позволяет выявить индивидуальные предпочтения ребенка в определении игрового сюжета, подборе игрового материала, что обосновывает разработку адресной программы помощи [13; 16]. Определяя педагогические ориентиры оказания поддержки помощи детям, испытавших насильственные действия, Кергомар, Е.Н. Водовозова, А.С. Симонович рассматривают поэтапную методику театрализованных игр различных видов театральной деятельности, таких как: театр Петрушки, кукольный театр, настольный театр. [7]. Преодолевая последствия насильственных действий (детский страх, боязнь вступать в общении с другими, чувства одиночества, покинутости) дети дошкольного возраста используя театральные костюмы, маски, перерабатывают информацию, меняя восприятие о случившемся. Участвуя в проигрывании выбранной роли, ребёнок проявляет самостоятельность, инициативу, оценивая поведение своего героя. Обращая внимание на художественную литературную основу инсценированного произведения, дети проживают вместе с героем эмоции, чувства, что помогает сформировать навык поведения в реальной действительности [10].

Социокультурные трансформации, распространённые в эпоху Новейшего времени в пространстве культуросообразной среды, происходящие в условиях действия законов диалогического дискурса между людьми и культурами, приоритета духовных приоритетов человеческой жизни. Знаковыми ориентирами определяющих систему методов средств помощи детям переживших насилие взрослых является синтез искусств (изобразительного, музыкального, бумажной пластики, художественного чтения). Большая заслуга в разработке методики интеграции, способствующей рефлексии эмоциональных переживаний, определяющая выход из травматической ситуации разработано Б.М. Неменским. Значимые результаты представленных исследований актуализируют проблему соотношения образовательных технологий, обеспечивающих восстановление психического состояния ребенка, пережившего насилие, с возрастными особенностями данного периода детства, с видом формой насильственных воздействий индивидуально-личностных предпочтений потенциальных ресурсов самого ребенка. Ведущее место в представленном формате заслуживают исследования творческой направленности личности ребенка, пережившего насильственные действия [1;14]. Творческая направленность как индивидуальная личностная характеристика психического развития ребенка дошкольного возраста способствует формированию доминирующих мотивов, определяя поведенческую модель волевого действия достижение результата. Современные научные исследования творческой направленности личности ребенка дошкольника (Г.Г. Григорьева, А.Н. Зиминая, М.Б. Зацепина Е.С. Казакова, Т.С. Комарова, А.М. Матюшкин, И.Д. Мельникова, Наймарк, Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Р.М. Чумичева и другие), отмечают высокий потенциал данного педагогического процесса в преодолении последствий насилия. Представленный формат содержательной сущности данного понятия, ориентированного на личностный потенциал, развитие волевого решения достичь оптимального выхода из травмирующей ситуации помогает преодолеть последствия, тем самым достичь гармонизацию внутреннего состояния. В процессе воспитания творческой направленности актуальность приобретают речевые выразительные средства, предлагаемые ребенку в формате диагностических развивающих заданиях, упражнениях («Прогулка с папой», «С кем я буду играть вместе?», «Чтобы мама улыбнулась?»). Так, красочные эпитеты, сравнения, аллегория, гипербола, сущность которых заключается в инициализации мыслей и чувств; иносказательная форма образов природы живой природы животных, птиц, сказочных персонажей, палитра звуков мелодии, красок, выбор которых определяет самостоятельно ребенок, рефлексиируют собственные переживания в линиях, в цвете, помогая устранить, ликвидировать негативные эмоции насилия. Научные исследования (А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн) актуализируют роль творческого решения предлагаемой ребенку проблемы. В процессе совместного сотрудничества взрослого с ребенком, преследующего задачу найти решение в преодолении последствий, открыть иной путь устранения насильственного действия, следует обратить внимание на методику использования проблемных ситуаций. Различные по содержанию сценарию проблемные ситуации используются в формате как диагностических творческих упражнений, заданий, так и развивающих проблемно-поисковых ситуаций, формирующих у ребенка мотивацию к самостоятельному решению, к поиску вариативного решения. Более сложные проблемно-поисковые ситуации предлагаются детям, готовых самостоятельно придумать сюжет [8; 16].

Обсуждение значимости проблемы, занимающей центральное место в ситуациях, которая заинтересовывает ребенка постановкой необычного вопроса, возникшего противоречия, мотивирует ребенка на поиск творческого решения. Структурными компонентами проблемных ситуаций являются: описание характерологических особенностей участников

описываемого события, диалог между ними, выстраиваемый в ходе развития сюжета; конфликт и тактика его разрешения. Данный вид совместных действий ребенка со взрослым заключается в пробуждении активности ребенка в решении задачи, требующей мыслительной инициативности. Особое место в предлагаемых проблемных ситуациях отводится личной заинтересованности субъекта в том, как поступить, творчески преобразовать, чтобы добро восторжествовало, справедливость утвердилась.

Выводы. Таким образом, представленный формат анализа историко-педагогических инициатив, рассматривающих генезис педагогического феномена преодоления последствий насильственных действий над детьми дошкольного возраста, актуализировали наиболее эффективные практики помощи детям. Данное исследование значительно расширяет историко-педагогический формат исследуемой проблемы, раскрывая перспективные направления практического опыта работы с детьми. Изучение педагогического явления обогащает междисциплинарные связи истории педагогики с научными сферами знания, обуславливая перспективы последующих исследований.

Литература:

1. Куликов, В.Б. Педагогическая антропология / В.Б. Куликов. – Свердловск, 1988. – 168 с.
2. Маралов, В.Г. Психология ненасилия: проблематика исследований и перспективы развития / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2019. – №2 (46). – С. 195-215
3. Медынский, Е.Н. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции: 2-е изд. / Е.Н. Медынский. – М., 1938. – 512 с.
4. Рыбаков, Б.А. Культура домонгольской Руси / Б.А. Рыбаков, Н.Н. Воронин, Д.С. Лихачев. – Москва: изд-во Ломоносов, 2020. – 232 с.
5. Саламова, С.Я. Домашнее насилие в современной России: общая характеристика / С.Я. Саламова // Lex Russica. – 2018. – №9 – С. 129-138
6. Сафонова, Т.Я. Жестокое обращение с детьми / Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал. – Москва, 1993. – 216 с.
7. Сибирякова, Г. Театр Петрушки: подсказки из прошлого / Г. Сибирякова // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 1 – С. 38-39
8. Смирнова, Е.О. Специфика современного дошкольного детства / Е.О. Смирнова // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С. 25-32
9. Тодорова-Колева Мариела Петкова. Педагогика с конца XIX и в начале XX века / Тодорова-Колева Мариела Петкова // Научные горизонты. – 2020. – № 1 (29). – С. 107-117
10. Харабаджах, М.Н. Игротерапия как метод коррекции неконструктивного поведения детей старшего дошкольного возраста / М.Н.Харабаджах // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-2. – С. 226-228
11. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов. – Москва: Просвещение, 1971. – 560 с.
12. Чистяков, В.В. Антрополого-методологические основы педагогики / В.В. Чистяков. – Ярославль, 1999. – 265 с.
13. Чуйкова Ж.В. Психолого-педагогическое наследие А. С. Симонович в контексте современного дошкольного образования / Ж.В.Чуйкова, И.Д. Емельянова, Т.Д. Красова, И.В. Фаустова // Colloquium-journal. – 2019. – №11 (35). – С. 22-27
14. Чумичева, Р.М. Теоретические основы дошкольного образования / Р. М. Чумичева. – М.: КноРус, 2020. – 523 с.
15. Шмелева, Н.В. Роль агрессии в современной культуре / Н.В. Шмелева // Поиск: политика. обществоведение. искусство. социология. культура. – 2018. – № 5 (70). – С. 37-42
16. Шушара, Т.В. Актуальные проблемы отечественной и зарубежной дошкольной педагогики / Т.В. Шашура // МНКО. – 2019. – №3 (76). – С. 193-194
17. Штайнер, Р. Принципы вальдорфской педагогики. Методика обучения и необходимые условия воспитания / Р. Штайнер. – Москва: Энигма, 2018. – 160 с.

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент Раздобарина Лидия Александровна
Московский педагогический государственный университет (г. Москва);
доктор педагогических наук, кандидат филологических наук,
проректор по связям с общественностью, директор Института журналистики,
профессор, член Союза журналистов России Владимирова Татьяна Николаевна
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья рассматривает проблемы воспитательной работы в школе, которые чрезвычайно актуальны в настоящее время. Отношение государства к воспитательной работе в последние годы кардинально изменилось. Авторы исследуют эффективность различных подходов в данном направлении и предлагают рекомендации по его совершенствованию в современных условиях. Описывается, как к воспитательной работе в школе могут привлекаться студенты и молодые преподаватели. В заключении статьи дается общий обзор воспитательной работы в учебных учреждениях и выводы о дальнейших перспективах её развития.

Ключевые слова: воспитательная работа в школе, развитие ребёнка, воспитательный процесс, конкурсы и фестивали, мероприятия.

Annotation. The article examines the problems of educational work at school, which are extremely relevant at the present time. The attitude of the state towards educational work has changed dramatically in recent years. The authors explore the effectiveness of various approaches in this area and offer recommendations for its improvement in modern conditions. It describes how students and young teachers can be involved in educational work at school. The article concludes with a general overview of educational work in educational institutions and conclusions about the future prospects of its development.

Key words: educational work at school, child development, educational process, contests and festivals, events.

Введение. О воспитательной работе в школе говорится много и в самых разных контекстах. Это словосочетание так часто упоминается, что смысл его порой размывается и теряется. Так что такое воспитательная работа и само понятие «воспитание»? Обратимся к Российской педагогической энциклопедии: «воспитание – социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека... Физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием *внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых*

и неуправляемых факторов...» [5]. Вот как раз тем одним из важнейших факторов и становится в воспитании ребёнка *школа*, которая влияет на развитие личности иногда в той же мере, что и семья, а порой, при активно занятых работой родителей, школа берёт на себя и функции семейного воспитания.

Изложение основного материала статьи. Воспитательная работа в школе – это систематическая и целенаправленная деятельность педагогов и других сотрудников школы, направленная на формирование и развитие личности учащихся, их социализацию, приобщение к ценностям и культуре, развитие нравственных, этических и гражданских качеств, а также на поддержку их физического, интеллектуального, эмоционального и духовного развития. Главная цель такой работы – создание благоприятной *среды*, которая включает в себя организацию внеурочной и внеклассной деятельности, развитие творческих и коммуникативных навыков, проведение воспитательных мероприятий, создание благоприятной образовательной среды, установление доверительных отношений между учениками и педагогами, а также содействие формированию ценностного отношения к знаниям и учебе. И это не просто шаблонные понятия – это задачи для педагогического коллектива, при выполнении которых из каждого ученика вырастет полноценная, состоявшаяся *личность*, человек, который будет благодарен всю жизнь своим учителям и станет носителем заложенного «воспитательного кода» и эти устои он передаст дальше, своим детям и внукам, следующим поколениям России.

Воспитательная работа в школе является неотъемлемой частью образовательного процесса и ориентируется на ценности, принятые в обществе, культурные и нравственные нормы, а также на индивидуальные потребности и особенности каждого ученика [2]. Успешная воспитательная работа способствует гармоничному развитию и формированию активной, творческой и целеустремленной личности. Действительно, школа в полной мере может помочь раскрыться ребёнку, но только в том случае, если не «навешиваются» ярлыки педагогическим составом: «Маша способна к музыке, Петя – прекрасный танцор, Миша – замечательно рисует»... Да, но скорее всего Маша, Петя и Миша занимались и занимаются этими видами творчества вне школы. А остальные тоже талантливы, но их на конкурсы, фестивали от школы не посылают – так как раскрыть их талант? Как помочь самореализации? Конечно, через кружковую работу в школьных стенах. Воспитательная работа в школе через развитие *творческого потенциала* стимулирует воспитание творческого мышления учащихся. Она создает условия для проявления и развития талантов, участия в художественных, музыкальных и других творческих мероприятиях, а также развития навыков решения нетипичных задач. Школа предоставляет возможности для участия в различных внеурочных мероприятиях, таких как спортивные секции, художественные кружки, школьные клубы и т.д. [3] Это помогает развить ученикам творческие способности, физическую активность. Только таким образом, если после занятий в кружках дети будут участвовать и в фестивально-конкурсной деятельности, концертах, выставках, мы создадим *атмосферу успешности*, которая необходима в воспитательной работе в школе. [1]

Целью воспитания в школе является не только передача знаний, но и формирование ценностных ориентаций, нравственности, социальной активности, трудолюбия и других качеств, необходимых для успешной социализации и жизни в обществе и подготовка к взрослой самостоятельной жизни. Как часто мы можем наблюдать такую картину даже у выпускников ВУЗов – они плачут, после получения красного диплома, не знают, как жить дальше. Вот от такой социализации необходимо думать не только преподавателям ВУЗа, но и уже в стенах школы. В основе воспитательного процесса лежит учебная деятельность, у учеников формируются навыки самоорганизации, работа в коллективе, взаимодействие с преподавателями способствует развитию в сфере эмоциональной сферы, мотивации, самодисциплине. В школе формируются межличностные отношения: ребёнок учится взаимодействовать со взрослыми, с учителями. Это новая ступень в развитии ребёнка, как подойти, как спросить, как реагировать – для маленького человека может вызывать сложность каждое действие. Воспитание начальной школы оказывает огромное влияние на всю последующую жизнь личности. Не так посмотрел учитель, отругал не разобравшись, высмеял перед классом, а у маленького человека формируется комплекс на всю жизнь. Правильно, грамотно выстраивать отношения со сверстниками в классе и вне его могут помочь учителя, которые организуют совместные мероприятия класса, праздники, походы на культурные мероприятия, тем самым уже в школе уделяют внимание и этой стороне воспитательного процесса – формированию навыков коммуникации, толерантности, сотрудничества, уважения к различиям и культуре других.

Участие в общественной и социальной жизни через различные школьные объединения и организации (совет класса, школы и т.д.) помогает не только выявить лидеров, но и даже самых «тихонь» вырастить самостоятельных, ответственных учащихся, способных принимать решения, организовывать мероприятия и проявлять активность в учебном процессе и жизни школы. Всё это помогает развитию навыков лидерства, самостоятельности, ответственности, что как раз и является той самой «путёвкой в жизнь», необходимой для социализации, подготовке к активной гражданской и социальной жизни [4].

Воспитание гражданских и нравственных ценностей в настоящее время чрезвычайно актуальные проблемы в воспитательном процессе. Школа должна помочь через воспитательную работу сформировать у учащихся гражданское сознание, патриотизм, этические нормы, уважение к законам и правам человека. Воспитание нравственности осуществляется через моделирование поведения преподавателей, обсуждение этических дилемм и участие в дебатах, привлечение и направление внимания учащихся на различные мероприятия, устраиваемые государством, а также грамотную трактовку происходящего педагогическим составом школы. Мало просто поднять флаг – главное объяснить суть действия, что за ним стоит; выучить гимн – это важно, но ещё более ценно понять содержание и идейный смысл.

Формирование здорового образа жизни одна из задач воспитательной работы в школе. Говорить о ней необходимо на каждом этапе взросления школьника, поднимая различные аспекты проблем. Она направлена на пропаганду физической активности, правильного питания, профилактику вредных привычек и создание условий для физического и психологического благополучия учащихся. Читать лекции на тему – это замечательно, но лучше и эффективнее устраивать различные мероприятия, активности, порой вовлекая и родителей в данный процесс. Вспомните «весёлые старты», «Мама, папа, я – активная семья». Приходит такая семья в школу на мероприятие и вдруг папа видит соседа, который побеждает во всех видах состязаний, а мама – подругу, в отличной спортивной форме. И вот в семье у папы появляются гантели, а у мамы – абонемент в фитнес-зал на двоих с ребёнком.

Подключение в воспитательный процесс школы родителей через их участие в родительских комитетах, консультациях, родительских собраниях и других мероприятиях, очень важно. Таким образом, семья со школой оказываются «на одной волне». И воспитательный процесс тогда не только лежит на плечах учителей и школьной администрации, но и на семье. Важно отметить, что воспитательный процесс является непрерывным и *индивидуальным* для каждого ученика. Понятно, что в школе проводится работа с «массами», но индивидуальный подход очень важен. В первую очередь, через работу классного руководителя, который должен чутко реагировать на всё происходящее в классе и, если что-то не так, не только самостоятельно включаться в проблему, но и привлекать специалистов и педагогический состав школы, уведомлять администрацию и т.д. Находиться на связи с родителями, постепенно приучая их к контактированию. Работа с родителями – процесс сложный, многогранный, часто неоднозначный. Как и к ребёнку, к каждому родителю необходим персональный подход. В этом плане очень важна помощь, консультации старших коллег молодым специалистам, которые из наших стен

приходят в школу и оказываются в проблемных ситуациях. В школе, в классном руководстве возникают аспекты, которым невозможно обучить в стенах ВУЗа, предвидеть все ситуации «полевых условий», не вся проблематика, с которой сталкивается студент-выпускник может рассматриваться на занятиях. Поэтому ставить сразу на классное руководство молодого специалиста не всегда целесообразно. Но, через несколько лет работы в школе, из такого специалиста получается замечательный наставник, которого обожают и «слышат» дети и подростки.

Воспитательная работа в школе осуществляется с использованием различных ресурсов, которые помогают создать благоприятную и эффективную образовательную среду для учащихся. Важно правильно использовать и эффективно максимизировать эти ресурсы воспитательной работы в школе. Комбинация различных ресурсов позволяет создать вдохновляющую и стимулирующую образовательную среду, способствующую гармоничному развитию учащихся. Вот некоторые из основных ресурсов воспитательной работы в школе: учебные программы и учебные материалы, кадровые ресурсы, материально-техническая база, информационные и коммуникационные технологии.

Школьные учебники, рабочие тетради и другие учебные материалы являются основой воспитательной работы. Они предоставляют информацию, помогают формировать знания и навыки, а также способствуют развитию учеников. Чтение профессиональной литературы по воспитательной работе поможет учителям и воспитателям расширить свою теоретическую базу и приобрести новые подходы к работе с детьми. Также школы могут использовать методические рекомендации и руководства, которые разрабатываются региональными и центральными образовательными учреждениями. Эти документы могут содержать инструкции по проведению различных воспитательных мероприятий, а также рекомендации по работе с учениками индивидуальным порядком.

Онлайн-ресурсы и курсы по воспитательной работе которые могут быть полезны для учителей и воспитателей. Например, сайты, освещающие воспитательную работу в школах, предлагают различные материалы и статьи по этой теме. Также можно найти многочисленные курсы по воспитательной работе в интернете, которые могут быть пройдены онлайн.

Обмен опытом и коммуникация с коллегами позволяют учителям и воспитателям постоянно совершенствовать свои навыки и получать новые идеи для воспитательной работы. Можно организовывать совместные занятия, семинары и конференции, на которых участники могут поделиться своими достижениями и опытом.

Преподаватели – это наиболее ценный ресурс воспитательной работы в школе. Они обладают профессиональными знаниями и навыками, а также способностью оказывать позитивное влияние на учащихся. Важно, чтобы у школы был высококвалифицированный и мотивированный педагогический состав. Высококвалифицированные педагоги играют ключевую роль в воспитательном процессе в школе. Они не только обеспечивают качественное обучение, но и способствуют всестороннему развитию учеников, формируя в них не только знания и навыки, но и ценности, характер и личностные качества. Рассмотрим основные аспекты роли высококвалифицированных педагогов в воспитательном процессе – в первую очередь это развитие собственных академических навыков и самосовершенствование. Учителя должны уметь разработать и реализовать индивидуализированные программы обучения, которые учитывают индивидуальные потребности и таланты учеников. Они применяют разнообразные методы и технологии обучения, обеспечивая глубокое и всестороннее понимание материала и уделяют особое внимание формированию личностного роста учеников, помогая им развивать самосознание, самодисциплину, ответственность и другие жизненно важные качества. Педагоги также поддерживают учеников в их личных и социальных отношениях, учитывая их культурное и социальное окружение. Немаловажно и создание позитивной обстановки в классе, которая способствует творческому мышлению, активному участию учеников в учебном процессе и развитию их интересов в воспитательной работе. Педагогу необходимо устанавливать тесные контакты с родителями, обсуждая с ними успехи и проблемы учеников, а также сотрудничая в разработке индивидуальных планов развития. Они понимают, что родители являются важным фактором успеха учеников и стараются поддерживать их участие в образовательном и воспитательном процессах.

Отметим, что в современном мире педагог должен постоянно совершенствовать свои навыки и знания, участвуя в профессиональной переподготовке, обучении на курсах и конференциях, чтении научной литературы и обмене опытом с коллегами. Это позволяет им оставаться в курсе последних тенденций в образовании и применять новые методы и технологии в своей работе. Педагог высокой квалификации – это не обязательно учитель с большим стажем – это может быть и молодой преподаватель, но соответствующий всем вышеперечисленным «параметрам», таким образом, он играет неоценимую роль в воспитательном процессе в школе, обеспечивая качественное обучение, всестороннее развитие учеников и позитивное влияние на их жизнь. Его профессиональная компетенция и умение применять индивидуальный подход к каждому ученику являются ключом к успеху в воспитательном процессе.

Материально-техническая база в школе является важным фактором, который влияет на качество воспитательной работы и образовательного процесса в целом. Она включает в себя материальные ресурсы, оборудование, технику, библиотеку, спортивные и художественные залы, компьютерные классы, информационные системы и другие средства, которые обеспечивают комфортные условия обучения и воспитания учеников. Наличие современного оборудования и инфраструктуры способствует эффективной воспитательной работе.

Материально-техническая база позволяет создать комфортные и безопасные условия для обучения и воспитания учеников. Это включает в себя современную мебель, освещение, отопление, хорошую акустику и другие комфортабельные условия, которые способствуют концентрации и успешному обучению учеников. Современное оборудование и техника, такая как компьютеры, планшеты, проекторы и т.д., позволяют учителям применять интерактивные методы обучения и развивать творческое мышление учеников. Это включает в себя использование мультимедийных материалов, игровых приложений, видеоуроков и других современных технологий, которые способствуют интересному и активному обучению. Материально-техническая база может повышать мотивацию учеников к обучению, предоставляя им современные инструменты для самостоятельного изучения и творчества. Это может включать в себя создание классных лабораторий, мастерских, библиотек и других учебных помещений, где ученики могут развивать свои навыки и интересы [6].

В современном мире цифровая грамотность стала неотъемлемой частью образования. Материально-техническая база школы позволяет предоставить ученикам возможность развить навыки использования компьютерных программ, смартфонов и других устройств, а также развивать навыки работы с интернетом, программным обеспечением и другими цифровыми инструментами. В тоже время, как не странно, использование компьютеров, которые в настоящее время часто вроде бы мешают общению, «засасывая» детей и подростков во всемирную паутину и игровые пространства, могут и сыграть обратную роль в совместной работе и коллективном обучении и способствовать качественной и эффективной организации совместной работы учеников и преподавателей, позволяя им использовать современные инструменты для обмена информацией, совместного решения задач: использование интернет-платформ, видеоконференций, совместных документов и других современных технологий, открывая доступ к широкому спектру образовательных возможностей и ресурсов. Это помогает сделать воспитательный процесс более интерактивным, доступным и эффективным.

Отметим, что использование ИКТ, таких как мультимедийные материалы, видеоуроки, игровые приложения и интерактивные квизы, позволяет учителям создавать интерактивные уроки, которые стимулируют творческое мышление, активное участие учеников в учебном процессе и развитие навыков.

ИКТ позволяет учителям разработать индивидуальные программы обучения для учеников, учитывая их индивидуальные потребности и таланты. Это может включать в себя использование адаптивных программ, онлайн-платформ и других инструментов, которые позволяют учителям следить за прогрессом учеников и корректировать обучение в соответствии с их потребностями. Также, ИКТ позволяет учителям и воспитателям поддерживать коммуникацию с родителями через электронную почту, телеграм-боты, мессенджеры и другие инструменты. Это позволяет им обмениваться информацией об успехах и проблемах учеников, участвовать в общении в социальных сетях школы и получить обратную связь от родителей.

В современном мире цифровая грамотность стала неотъемлемой частью образования. ИКТ позволяют учителям и воспитателям развивать навыки работы с интернетом, программным обеспечением и другими цифровыми инструментами у учеников, что является важным фактором их успеха в будущем. ИКТ позволяют ученикам и учителям получить доступ к огромному количеству информации и образовательных ресурсов через интернет. Это включает в себя использование онлайн-библиотек, учебников в интернете, видеоуроков, образовательных платформ и других ресурсов, которые могут быть применены в учебном процессе. В связи с пандемией COVID-19 и другими обстоятельствами, которые могут препятствовать очному обучению, ИКТ позволяют организовывать дистанционное обучение, которое позволяет ученикам продолжать свое образование в условиях, которые не позволяют проводить занятия в классе.

Выводы. Воспитательная работа в школе имеет огромное значение и потенциал для всестороннего развития учеников. Высококвалифицированные педагоги, материально-техническая база и информационные и коммуникационные технологии играют ключевую роль в этом процессе. Воспитательная работа включает в себя развитие академических навыков, формирование личностного роста, создание позитивной обстановки, сотрудничество с родителями и профессиональное развитие учителей.

Материально-техническая база и ИКТ позволяют создать условия для качественного образовательного процесса, развития навыков и талантов учеников, улучшать коммуникацию с родителями и обеспечивать доступ к информации и образовательным ресурсам. Интерактивное обучение, индивидуализированный подход к обучению, разработка личностных программ и развитие цифровой грамотности являются важными аспектами, которые способствуют успешному воспитательному процессу в школе.

В целом, школа – это место, где реализуется огромный потенциал воспитательной работы. Правильное использование этого потенциала способствует гармоничному развитию учащихся и их подготовке к успешной жизни в обществе.

Литература:

1. Абрамова, А.Г. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. [Текст] / А.Г. Абрамова. – Академический Проект. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Зубрилин, К.М. Специфика профориентационной работы в области искусства. [Текст] / К.М. Зубрилин, Л.А. Раздобарина, И.А. Якимов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 96-99
4. Раздобарина, Л.А. Специфика профориентационной работы с одаренными детьми [Текст] / Л.А. Раздобарина, И.А. Якимов // Наука и школа. – 2022. – № 4. – С. 128-134
5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.Г. Панов. – М.: Большая Рос. энцикл., 1993-1999. Т. 1: А - М. Т. 1 / Гл. ред. В.В. Давыдов. – 1993. – 607 с.
6. Таланова, С.И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников / С.И. Таланова // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной научной конференции, г. Санкт-Петербург. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 226-228

Педагогика

УДК 378.2

аспирант, преподаватель Реднева Татьяна Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЦЕПТИВНОЙ ОБРАБОТКИ ЯЗЫКОВОГО И РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности когнитивных процессов обучающихся средней школы. Особое внимание уделено восприятию языкового и речевого материала на уроке иностранного языка в 9 классе. Выявлены виды и специфические характеристики разных перцептивных модальностей. Проведён анализ учебно-методического комплекса «Английский в фокусе» для 9 класса. Представлены данные опытно-практической работы, которые подтверждают целесообразность учёта особенностей восприятия школьников для качественного усвоения языкового и речевого материала английского языка.

Ключевые слова: восприятие, когнитивные процессы, средняя школа, языковой материал, речевой материал.

Annotation. The article discusses the peculiarities of cognitive processes of secondary school students. Special attention is paid to the perception of language and speech material during the foreign language lesson in 9th grade. Types and specific characteristics of different perceptual modalities are identified. An analysis of the complex "Spotlight" (9th grade) is given. The data of experimental and practical work are presented.

Key words: perception, cognitive processes, secondary school, language material, speech material.

Введение. Урок иностранного языка – комплексное явление, включающее в себя множество компонентов: а) учебно-методическое оснащение, б) языковой и речевой материал изучаемого языка, в) мотивация обучающихся, г) приёмы, средства и технологии обучения, д) индивидуальные особенности обучающихся.

В арсенале каждого педагога имеется определённое количество инструментов и приемов, необходимых для организации эффективного образовательного процесса. Говоря об уроке иностранного языка, нужно отметить: овладение иноязычной речью будет успешным, если учтены когнитивные (познавательные) особенности обучающихся. В процессе усвоения лексики, грамматики, фонетических особенностей, лингвострановедческих сведений, обучающиеся выполняют серьёзную когнитивную обработку поступающей информации. Задействованы ощущения, восприятие, внимание,

представление, память, мышление, воображение и речь, которые в совокупности образуют когнитивные процессы [2]. Так, изучение иностранного языка подразумевает ознакомление, осмысление, запоминание большого количества иноязычных лексических единиц. Комбинация лексических единиц в предложении требует от школьников включения аналитических способностей. Для понимания иноязычной речи на слух важно учитывать особенности восприятия.

Изложение основного материала статьи. В рамках данной статьи нами будет рассмотрен один из основополагающих процессов - процесс восприятия. Современный урок иностранного языка бывает разных видов:

1. урок овладения новыми знаниями;
2. урок – практическое занятие;
3. урок повторения и обобщения. Систематизация знаний и умений;
4. контрольный урок;
5. урок анализа и корректировки процесса усвоения;
6. комбинированный урок.

Процесс ознакомления, овладения новым знанием, связан с механизмами восприятия. Учитель, презентуя новый материал, опирается на различного рода примеры (визуальные, письменные или устные). Важно отметить, что занятие по иностранному языку проходит в соответствии с определённой структурой:

1. Организационный этап.
2. Определение целей и задач урока.
3. Мотивационный этап.
4. Актуализация знаний.
5. Первичное восприятие и осмысление нового материала.
6. Первичная проверка понимания.
7. Первичное закрепление и применение в контексте.
8. Информирование о домашнем задании, его объяснение.
9. Рефлексия.

Следует отметить: получение новой информации на уроке начинается с ее восприятия. Согласно А.Г. Маклакову, восприятие – сложный психический процесс, включающий в себя ощущения, прошлый опыт, механизмы осмысления воспринимаемого объекта [4]. Помимо этого, в восприятие включен двигательный компонент: индивид совершает движение глазами, рассматривая воспринимаемый объект, проговаривает звуки или слова. Согласно А.Н. Шамову, «восприятие как система перцептивных действий направлено на сенсорное обучение учащихся, в результате чего вырабатывается рациональная система сенсорных «эталонов», выполняющих роль оперативных единиц восприятия» [8, С. 88]. Таким образом, восприятие образует перцептивную деятельность человека.

По своей природе восприятие подразделяется на несколько видов (модальностей): визуальное, аудиальное, кинестетическое, дигитальное [6]. Визуалы склонны сохранять, накапливать зрительные образы. Следовательно, ведущим каналом восприятия для таких людей являются органы зрения. Аудиалы - люди, успешно воспринимающие, запоминающие и воспроизводящие звуковую информацию. Кинестетическая модальность преобладает у людей, склонных обрабатывать поступающую информацию с помощью осязания, тактильных сигналов, а также эмоций [5]. Отдельную группу составляют дигиталы. Такие люди воспринимают материал в виде логической последовательности, схемы, инструкции. Все перечисленные виды восприятия встречаются и особенно ярко проявляются на школьном этапе обучения. Так, педагог может обратить внимание на поведение обучающихся при презентации той или иной темы: одни внимательно слушают вербальную инструкцию, в то время как другие лучше воспринимают наглядное объяснение, а третьим нужно непременно записать полученную информацию в тетрадь или словарь. Ведущий тип восприятия оказывает непосредственное влияние на успешность усвоения материала с первых этапов учебного занятия.

Средний школьный возраст имеет границы от 12 до 15 лет, который является этапом развития гипотетико-дедуктивного мышления. Данный период также именуется стадией формальных операций, так как подростки учатся мыслить логически, переключаясь с наглядного мышления на словесное. Помимо этого, совершенствуются мыслительные механизмы умозаключения, размышления и рассуждения. На фоне этого совершенствуется вся когнитивная сфера, формируется собственная точка зрения, развивается способность целеполагания [3].

Память и внимание также играют важную роль в успешности обучения. Урок иностранного языка сопряжен с запоминанием иноязычного материала с последующим его применением. Для корректного употребления языкового и речевого материала необходимы процессы внимания: важно отслеживать как собственные высказывания (устные или письменные), так и информацию рецептивного характера (чтение и аудирование). На этапе обучения в средней школе память и внимание становятся произвольными: школьники могут концентрироваться на том или ином материале, осознавая необходимость когнитивных усилий. Изменение памяти в подростковом возрасте характеризуется увеличением объема запоминаемого материала. Обучающиеся контролируют процессы запоминания, проводя логические связи, ассоциации [7].

Согласно вышеупомянутой структуре урока иностранного языка, наибольшие когнитивные усилия обучающихся требуются на этапе актуализации знаний, первичного восприятия и осмысления новых сведений с последующим пониманием и закреплением. Сложность данных этапов заключается в различных познавательных особенностях обучающихся среднего звена и в их возрастных изменениях. Восприятие подростков также подвергается определенным изменениям: подростки воспринимают материал с опорой на собственные интересы. Следовательно, при работе со школьниками среднего звена важно учитывать особенности когнитивной обработки языкового и речевого материала английского языка на уроках в средней школе. Начиная с процесса восприятия, обучающиеся способны удерживать свое внимание на обсуждаемом предмете, попутно запоминая информацию о нем.

Рассмотрим механизмы перцептивной обработки информации и их влияние на усвоение языкового и речевого материала на уроке иностранного языка на практике. Опытно-практическая работа проводилась на базе 9 класса МАОУ Гимназия №4 города Кстово Нижегородской области. Исследование проводилось в три этапа и продолжалось на протяжении двух уроков:

1. Подготовительный этап. Задачей первого этапа являлось определение особенностей перцептивной обработки нового языкового и речевого материала на уроке английского языка, а также анализ учебно-методического комплекса «Английский в фокусе» для 9 класса (авторы: Ю.Е. Ваулина, В. Эванс, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, издательство «Просвещение: Express Publishing») [1]. Для выполнения этой задачи обучающиеся первой подгруппы 9 класса получили карточки-опросники (таблица 1). Обучающимся предстояло обвести наиболее подходящий ответ:

Таблица 1

Какая информация обычно для меня наиболее понятна?	А. Визуальная (картинки, схемы). В. Аудиальная (Объяснение и устные примеры). С. Записанная мною в тетрадь (правила). D. Схемы, таблицы.
Что привлекает и удерживает моё внимание больше всего?	А. Картинки с новыми словами. В. Объяснение учителя и примеры. С. Таблицы в учебнике. D. Создание своих примеров и схем.
Что обычно помогает мне запоминать материал?	А. Картинки со словами, визуальные опоры. В. Проговаривание (заучивание вслух) слов\правил. С. Придумывание собственных примеров, их запись. D. Оформление информации в блок-схемы, ключевые слова, инфографика.

2. Интерпретация полученных результатов проводилась следующим образом:

1. Большинство ответов «А»: визуал.
2. Большинство ответов «В»: аудиал.
3. Большинство ответов «С»: кинестетик.
4. Большинство ответов «D»: дигитал.

В 9 классе обучаются 13 человек. По итогам анкетирования были получены следующие данные:

Таблица 2

Визуальная модальность:	6 человек;
Аудиальная модальность:	4 человека;
Кинестетическая модальность:	3 человека;
Дигитальная модальность:	0 человек.

На основе полученных сведений подгруппа английского языка была разделена на 3 микрогруппы в соответствии с выявленной ведущей модальностью.

Анализ учебника «Английский в фокусе» для 9 класса позволил определить

следующие характеристики: в учебнике представлены 8 модулей, в каждый из которых включены 6 уроков. Каждый модуль имеет одинаковую структуру: новый языковой и речевой материал, культуроведческие сведения, урок дополнительного чтения, урок рефлексивных упражнений. Также УМК имеет дополнительные ресурсы: грамматические упражнения по каждой теме, материалы для аудирования, грамматический справочник, социокультурный раздел «Spotlight on Russia», список неправильных глаголов и словарь к каждому модулю.

Анализ отдельных модулей был направлен на выявление способов введения и тренировки языкового и речевого материала по теме. Особое внимание при анализе модулей было уделено модулю №3 «See it to believe it» и подразделам 3a и 3b, так как именно данные темы подлежали изучению в соответствии с календарно-тематическим планом.

В ходе рассмотрения упомянутых разделов были установлено, что в разделе 3a представлен языковой материал в виде новых лексических единиц, словосочетаний, а раздел 3b содержит речевой материал (речевые образцы, готовые фразы-клише, диалог-образец). Однако, стоит отметить, что элементы и языкового, и речевого материала представлены линейно, путём перечисления задания. Формулировки заданий звучат следующим образом: «Match the highlighted words and phrases to their meanings», «Fill in», «Use the ideas from the dream dictionary and any of your ideas to act out exchanges, as in the examples», «Listen and repeat», «Listen and mark the stressed syllables» [1]. Анализ показал, что работа с представленным в учебнике языковым и речевым материалом может быть дополнена упражнениями и формами работы, способствующими успешному усвоению информации у обучающихся с разной ведущей модальностью.

2. Формирующий этап. На данном этапе нами были разработаны и применены различные способы презентации и тренировки языкового и речевого материала английского языка на основе УМК «Английский в фокусе 9». Работа на формирующем этапе проводилась в образованных ранее группах визуалов, аудиалов и кинестетиков. При ознакомлении с темой подраздела 3a обучающимся предстояло чтение текста с последующим выполнением заданий.

Предтекстовый этап нами был организован с помощью картинок и повторения указанных в упражнении 1 слов и выражений: huge eyes, giant tentacles, sharp hooks и так далее. Это позволило аудиалам и визуалам активизировать процессы восприятия в соответствии с их ведущей модальностью. Группа кинестетиков получила карточки с указанными словами, которые необходимо было соотнести с распечатанными картинками, означающими данные слова (a humped back, long arms, a short neck и так далее). После активного обсуждения данных словосочетаний, обучающиеся описали представленных в учебнике существ. Следующим шагом стал разбор слов упражнения №3, к которым нужно было подобрать антонимы из прочитанного текста. Данное задание выполнялось с опорой на визуальную наглядность с проговариванием произношения потенциально незнакомых слов. На слайде презентации демонстрировался образец выполнения задания: картинки заточенного и затупленного карандаша с подписями «blunt» – «sharp».

Следовательно, обучающиеся понимали задание и запоминали незнакомые слова. Выполнение данного упражнения проводилось с помощью интерактивной доски и презентации: обучающимся необходимо было поочередно подойти к доске и соотнести слова из двух столбиков. Таким образом, все три группы обучающихся были задействованы в работе и усвоении слов.

Работа над речевым материалом подраздела 3b проводилась в тех же группах. Однако, задания из учебника были несколько изменены. При изучении блока «Everyday English» обучающимся предстояло познакомиться с речевыми образцами «Speculating», «Inviting speculation», «Agreeing», «Disagreeing». Часть речевых образцов неслучайно под собой вопрос, утверждение и восклицание с соответствующей интонацией («What do you think...?», «I can't say for sure, but it might...», «You must be joking!»). В учебнике также предлагались речевые образцы диалога, который нами был продублирован на слайд презентации с подходящими по смыслу картинками. Задачей обучающихся являлось составление и проигрывание данных микродиалогов с использованием нужной интонации, мимики и жестов. Следующим заданием по учебнику была работа над диалогом-образцом (упражнение №4). Перед тем, как перейти непосредственно к диалогу, обучающиеся прослушивали и проговаривали хором отдельные фразы диалога, представленные в учебнике. В качестве вспомогательной

визуальной опоры нами были подготовлены соответствующие картинки с фразами: «Poor you!», «I had a horrible nightmare last night» и так далее. При прослушивании диалога-образца обучающимся было необходимо найти запрашиваемую информацию из задания №4, а также обратить особое внимание на интонационное оформление высказываний в диалоге. После ряда вопросов по содержанию диалога (упражнение №5), в учебнике представлено задание на прочтение данного диалога-образца по ролям, однако затем, в упражнении 8, представлены вновь фразы-клише из прочитанного диалога для прослушивания их интонационного оформления. Нами было принято решение поменять местами упражнения №8 и упражнение №5, так как это позволило изучить все особенности произношения фраз-клише из заданного диалога. Задачей обучающихся на этом этапе было не только прочитать и прослушать фразы-клише, но и изобразить их при помощи мимики и жестов: «I don't believe it», «That's horrible!», «What's the matter?» и т.д.

После выполнения всех упражнений на прослушивание и повторение фраз-клише обучающиеся перешли к проигрыванию диалога-образца с одноклассниками, оформляя свое выступление интонационно и при помощи невербальных средств общения.

В качестве домашнего задания обучающимся предстояло выполнить упражнение №10: составить собственный диалог с одноклассником по теме урока «Nightmares». В качестве опоры выступал диалог-образец, а также изученные на уроке фразы-клише.

3. Заключительный этап. Работа с языковым и речевым материалом с учетом перцептивных особенностей обучающихся завершилась повторным анкетированием и выполнением упражнения с изученным материалом. Рефлексивная анкета состояла из ряда вопросов и вариантов ответа (таблица 3):

Таблица 3

Какая информация из урока была для меня наиболее понятна?	Е. Визуальная (картинки с подсказками). F. Аудиальная (Объяснение, устное проговаривание). G. Записанная мною в тетрадь (правила, фразы, слова)/проигрывание диалогов.
Что привлекло и удержало моё внимание на уроке больше всего?	Е. Картинки с новыми словами\фразами. F. Хоровая отработка фраз и слов. G. Изображение и проигрывание фраз.
Что помогло мне запоминать материал?	Е. Картинки со словами, визуальные опоры. F. Проговаривание (шепотом и вслух) слов\правил. G. Проигрывание слов, фраз и диалога по ролям.
Свои варианты ответов и предложения:	

По итогам рефлексивного этапа было выявлено, что каждая группа обучающихся выбрала тот вариант ответа, который совпадал с их ведущей модальностью. Двое обучающихся в графу «Свои варианты ответов и предложения» написали, что для себя они выписывали слова с расстановкой ударения после совместного проговаривания вслух.

В качестве завершающего упражнения обучающимся предстояло сделать с помощью интерактивной доски ментальную карту, написав то или иное количество слов и словосочетаний, которые они изучили за 2 урока. По итогам выполнения данного задания обучающимися были написаны 6 существительных, 14 прилагательных, 15 словосочетаний и фраз-клише. Девятиклассники подошли к созданию ментальной карты творчески, оформив и дополнив схему рисунками, изображавшими то или иное слово.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что перцептивная модальность играет важную роль в усвоении иноязычного языкового и речевого материала. Проведенная опытно-практическая работа в 9 классе позволила определить ведущую особенность восприятия у обучающихся данного класса, а также помогла усвоить материал урока в новой форме.

Литература:

1. Английский язык. 5 класс [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Просвещение: Express Publishing, 2012. – 164 с.
2. Волченков, Э.И. О взаимосвязи внимания, восприятия и памяти в структуре основных психических процессов / Э.И. Волченков // Сервис+. – 2009. – №2.
3. Кенжебаева, К.Б. Особенности развития мышления в подростковом возрасте / К.Б. Кенжебаева // Теория и практика современной науки. – 2020. – №11 (65).
4. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001 – 592 с.
5. Мальсагов, А.А. Нейродидактика в России: Развитие и перспективы / А. А. Мальсагов, В.В. Лезина // МНКО. – 2021. – №4 (89).
6. Рогожникова, Т.М. Доминантные модальности восприятия и их динамика / Т.М. Рогожникова, А.И. Навалихина // Вестник Башкирского университета. – 2011. – Т. 16, № 2. – С. 469-473
7. Цихончик, Е.А. Особенности и назначение когнитивной сферы личности подростка / Е.А. Цихончик // Вестник ВГТУ. – 2013. – №5-2.
8. Шамов, А.Н. Обучение лексической стороне речи и пути ее совершенствования в условиях средней школы / А.Н. Шамов // Известия ВГПУ. – 2011. – №1 – С. 88.

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Романова Галина Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

магистрант Дунаева Виктория Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В условиях инклюзивного образования реализация социализирующей функции среды требует грамотного проектирования, планирования и организации. В статье определен ряд требований к инклюзивной образовательной среде в контексте ее социализирующей функции. Подчеркнута роль семьи и школы в обеспечении успешности социализации обучающихся. Рассмотрены проблемы, затрудняющие выполнение социализирующей функции инклюзивной образовательной среды. Обоснована необходимость учета общих трудностей инклюзивного образования в процессе определения стратегий социализации. Инклюзивность позиционируется авторами как один из принципов гуманизации образовательной среды.

Ключевые слова: социализация обучающихся; инклюзивная образовательная среда; социализирующая функция инклюзивной образовательной среды школы; инклюзивность; агенты социализации; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. In the context of inclusive education, the implementation of the socializing function of the environment requires competent design, planning and organization. The article defines a number of requirements for an inclusive educational environment in the context of its socializing function. The role of family and school in ensuring the success of students' socialization is emphasized. The problems that make it difficult to perform the socializing function of an inclusive educational environment are considered. The necessity of taking into account the general difficulties of inclusive education in the process of determining socialization strategies is substantiated. Inclusivity is positioned by the authors as one of the principles of humanization of the educational environment.

Key words: socialization of students; inclusive educational environment; socializing function of the inclusive educational environment of the school; inclusivity; agents of socialization; students with disabilities.

Введение. Материалы теоретико-экспериментальных исследований структуры образовательной среды [1; 4; 9], особенностей ее проектирования, организации, развития [5] и взаимодействия с внешней средой широко представлены в научных трудах. Разработаны теории и концепции создания образовательной среды для обучающихся с особыми психофизическими особенностями в условиях различных форм совместного образования [7]. Принимая во внимание основные идеи ученых о воспитывающем характере образовательной среды [2; 3], сделаем акцент на ее социализирующей функции. В условиях инклюзивного образования реализация социализирующей функции среды требует грамотного проектирования, планирования и организации.

Изложение основного материала статьи. Социализация, как известно, в отличие от планируемого процесса воспитания, имеет стихийный характер. Однако в условиях инклюзивного образования реализация социализирующей функции среды требует грамотного планирования и организации.

Актуальность проблемы определения особенностей управления социализацией обусловлена государственным заказом на инновационное развитие образовательной системы, связанной со специфическими условиями образования инвалидов как социальной группы, включенной в образовательный процесс; важностью разработки концептуальных основ проектирования и создания максимально комфортной среды, отвечающей запросам всех без исключения обучающихся и гарантирующей их полное участие в образовательном процессе [7].

Социализирующая функция инклюзивной образовательной среды направлена на реализацию возможности формирования и развития комплекса личностных характеристик ее субъектов: потребностей, интересов, способностей, мотивов, жизненных планов, личностных смыслов, направленности личности, возможности социореализации всех ее субъектов, принятия всех всеми без ограничения на основе принципов гуманизма и толерантности.

Гуманизация современного общества – это процесс, который включает комплекс мер, направленных на улучшение качества жизни человека, повышение уровня образования и культурного развития, в этом процессе особое внимание уделяется общечеловеческим человеческим ценностям, эмпатии, толерантности и гармоничному социальному окружению. К одному из принципов гуманизации образовательной среды можно отнести ее инклюзивность, именно поэтому наиболее актуальной тенденцией развития системы российского образования является внедрение инклюзивного обучения. Каждый ребенок имеет право на образование, причем на такое, которое будет адаптировано в соответствии с его индивидуальными потребностями. Инклюзивное образование – это процесс, который подразумевает его доступность для всех детей, вне зависимости от их физических, психических, социальных и культурных возможностей. Инклюзивное пространство в школе предполагает создание условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) наравне с другими детьми.

Одним из ключевых аспектов инклюзивного обучения является обеспечение социализации обучающихся, которая играет важную роль в их успешной адаптации и развитии. В данной статье мы рассмотрим, как происходит социализация обучающихся в условиях инклюзивной школы, для этого будет проведен анализ теоретических аспектов и педагогических условий, необходимых для успешной интеграции в общество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Социализация – это процесс адаптации личности к окружающей среде, который включает в себя усвоение норм и правил поведения, формирование социальных связей и ролей. Социализируясь, индивид приобретает социально значимые навыки и опыт, необходимый для успешного функционирования в обществе.

Выстраивая стратегии социализации обучающихся, важно учесть общие трудности инклюзивного образования, которые лежат в следующих сферах: социальной, психологической, медицинской и педагогической. Средообразование как планируемый процесс предполагает возможные динамические и содержательные модификации образовательной среды, определяет иерархию, содержание, функции ее составляющих, механизмы, направления и этапы развития, возможные риски и меры превенции.

Социализирующие функции инклюзивной образовательной среды во многом обусловлены сознательной включенностью, согласованностью и осмысленностью образовательной деятельности всех субъектов образовательной инклюзии; насыщенностью среды необходимыми и достаточными условиями, влияниями, потенциальными возможностями

для удовлетворения потребностей и интересов, раскрытия способностей всех субъектов образовательной инклюзии. Успешность ее целереализации гарантируется защищенностью субъектов в условиях предметно-пространственной, деятельностной и социальной организации инклюзивной образовательной среды. Важно отметить способность школьной социально-образовательной среды к эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений с общей средой жизнедеятельности субъектов образовательной инклюзии [6; 7].

Особенностью социализации является то, что это процесс, который начинается с самого рождения и продолжается на протяжении всей жизни человека, становление личности проходит в несколько этапов: первичная социализация, индивидуализация, интеграция.

Внешнее влияние на этот процесс оказывают агенты социализации, которые делятся на первичных и вторичных.

Первичные агенты социализации являются наиболее значимыми, так как влияют на формирование личности ребенка с самого раннего детства, к ним относятся семья, близкие родственники, друзья, школа, классный руководитель [8].

Родители передают детям основные нравственные и культурные ценности общества, играют решающую роль в формировании мировоззрения, социальных навыков и характера ребенка. Воспитательный процесс сопровождается усвоением морали, основных правил этикета, развиваются навыки регуляции эмоций и самоконтроля. Также семья способствует формированию представлений о социальных ролях, поэтому часто можно заметить, как дети повторяют привычки, манеру поведения своих родителей, ведь именно они являются для них первыми главными образцами.

На становление личности оказывают влияние детский сад и школа. В дошкольном сообществе и в учебных заведениях происходит приобщение к коллективу, приспособление к новым условиям среды. Взаимодействие со сверстниками развивает компетенции общения, ребенок стремится выделить особенности своей личности, подчеркнуть свою уникальность, а затем учится правильно применять эти особенности. Роль школьного учителя как агента первичной социализации велика, ведь он не только передает знания, умения и навыки непосредственно каждому ученику – учителя выполняют воспитательную функцию, обеспечивая реализацию воспитательного ресурса содержания своего предмета, методики его преподавания, воспитывает весь облик учителя.

Таким образом, первичные агенты социализации играют первостепенную роль в процессе становления личности. Институты семьи и школы имеют значительное влияние на всестороннее развитие ребенка и обеспечивают формирование гармоничной и успешной личности.

В контексте тенденции инклюзивного обучения социализация имеет особую значимость. Общество инклюзивной среды неоднородно, в нем происходит взаимодействие между учениками без ограничений и учениками с ОВЗ (нарушение речевой функции, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, проблемы с соматикой и др.), которые имеют свои индивидуальные потребности. Одной из важных функций социализации в такой среде является формирование у детей позитивных представлений о себе и окружающим их социуме.

Лишь квалифицированные педагоги могут помочь преодолеть трудности с адаптацией, которые нередко испытывают дети с ограниченными возможностями здоровья.

Вопрос социальной адаптации ребенка в школьной среде изучается в научной среде не один десяток лет и представлен значительным количеством отечественных и зарубежных исследований. Теории помогают лучше понять и описать процессы социализации. К таким теориям относится теория социального научения (А. Бандура), согласно которой дети, наблюдая за поведением других людей, проецируют их поведение на себя, таким образом формируется понятие социальных ролей. Такими ролевыми моделями для ребенка могут выступать сверстники, друзья, семья и другие люди из ближайшего окружения.

Исходя из положений этой теории можно утверждать, что социализация ребенка в школе происходит в процессе освоения и принятия различных социальных ролей: постепенно ребенок учится взаимодействовать с окружающими и адаптирует свое поведение в зависимости от соответствующих социальных ожиданий в той или иной ситуации.

Согласно теории культурного развития успешность социализации зависит от культурного контекста, в котором растет ребенок. Утверждается, что необходимо создавать взаимодействия с более опытными и знающими людьми из окружения ребенка, такими как учителя, что позволит освоить поведенческие ценности и нормы и будет являться благоприятным культурным контекстом.

Важность взаимодействия между всеми участникам, и активное включение каждого ребенка в учебный процесс подчеркивается в теории социального конструкционизма (П. Бергер, Т. Лукман). В инклюзивном пространстве необходимо создать благоприятную атмосферу для коммуникации и сотрудничества.

Данные теории являются основой для понимания процесса, однако не являются исчерпывающими, в настоящий момент исследования проблемы социализации детей с ОВЗ продолжают и дополняются.

В инклюзивном пространстве школы социализация обучающихся выстраивается на основе практико-значимых аспектов.

Прежде всего, необходимо создать доступную среду в школе, которая будет способствовать результативному и комфортному образовательному процессу. Благодаря развитию возможностей коммуникации ученики смогут принимать активное участие в уроке, школьных мероприятиях, смогут без труда выражать свои мысли и чувства, без страха быть отвергнутыми или исключенными из коллектива. Для достижения такой универсальной среды необходимо принять ряд мер, которые требуют особого внимания и усилий со стороны преподавателей и администрации школы. К таким мерам можно, в первую очередь, отнести материально-техническое обеспечение образовательной деятельности. Различные физические особенности, затрудняющие обучение, часто доставляют сильные неудобства детям и подросткам с ОВЗ. Они не имеют возможности обучаться в школе, которая недостаточно оборудована под их особенности и потребности. Необходимо обеспечить безбарьерный доступ ко всем общественным зданиям, оборудовать специализированные подъемники, пандусы и лифты, чтобы дети могли свободно перемещаться по образовательному комплексу. Также особого внимания требует оснащение учебных кабинетов, для учеников с нарушениями зрения и слуха может потребоваться акустическая аппаратура, сенсорная клавиатура, видеопроекторы.

Помимо правильного оснащения физического пространства, необходимо обеспечить максимальную доступность методов обучения, а также правильный формат подачи учебной информации в условиях инклюзивного пространства. Использование адаптированных программ и технологий, подходящих учебных материалов и методик обучения может помочь решить эту проблему.

В школе, где организуется обучение детей совместно с теми, кто имеет ограниченные возможности здоровья, предъявляются высокие требования по выстраиванию правильных, грамотных, комфортных для обеих сторон отношений. Перед учителями-предметниками и классным руководителем [8] стоит задача создать дружественную и справедливую атмосферу в классе, где каждый ученик будет чувствовать себя принятым и уважаемым. Толерантность, сотрудничество и взаимопонимание должны стать основой взаимодействия между детьми в коллективе.

Таким образом, доступная среда – это необходимое условие для организации инклюзивного пространства и адаптации, поскольку так у каждого ученика появится возможность реализовать свой потенциал и стать полноправным членом общества.

Успешной социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья невозможно достичь без наличия определенных компетенций у преподавателей. Квалификация учителя должна обеспечивать готовность к работе с учениками, имеющими особые потребности. Необходимо обладать навыками адаптации учебных материалов и методов преподавания. При создании преподавателем индивидуальных образовательных программ должен быть учтен уровень развития и специфические потребности каждого ребенка, чтобы помочь ему преодолеть свои ограничения и раскрыть потенциал. К задачам педагога также относится обучение детей с ОВЗ навыкам работы в коллективе. В ходе объяснения нового материала на уроках преподаватель может применять различные технологии и методы обучения, например, решение проблемных ситуаций и проектная деятельность. Важно отметить, что учителю необходимо обладать актуальными знаниями в области педагогики и психологии, а также глубоким пониманием специфики каждого индивидуального случая, тогда у каждого ученика появится возможность узнать свои сильные стороны, проявить себя в процессе обучения и успешно взаимодействовать с другими его участниками.

Роль преподавателя в становлении личности учащихся является непреложной, поскольку ОВЗ включают в себя физические и психологические нарушения, которые могут значительно снизить скорость адаптации ребенка в обществе.

Еще одним звеном образовательного процесса, оказывающим влияние на проблему социализации, является сотрудничество педагога с родителями. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья должны быть постоянно вовлечены в образовательный процесс и оказывать им поддержку в этот непростой период. Только тесная коммуникация и обмен информацией помогут педагогам лучше распознать особенность каждого ребенка и создать наиболее эффективные образовательные стратегии. В свою очередь родитель, рассказывая о характере и потребностях своего ребенка, может получить рекомендации от педагога по вопросам, касающимся учебы и воспитания. Участие родителей в организации образовательного процесса может также включать в себя наблюдение за ребенком во время занятий, партнерское участие во время мероприятий, мастер-классов, экскурсий.

Важно создать каналы связи между родителем и учителем, чтобы обеспечить максимальную согласованность подходов к обучению ребенка, у которого имеются ограниченные возможности здоровья.

Неотъемлемой частью процесса приобщения личности к обществу является оценка результатов. Для осуществления диагностики результатов педагогами используются целый ряд методов, инструментов, приемов, оценочных критериев и методологий оценки. Педагоги должны систематически отслеживать результаты социализации детей с ОВЗ и корректировать свою работу в соответствии с ними, это позволяет оценить, достигнуты ли цели обучения и воспитания, которые изначально поставил учитель.

Мониторинг и оценка проводятся, основываясь на различных аспектах социализации. Один из них – это социальная адаптация. Такой мониторинг включает в себя определение уровня удовлетворенности детей своей социальной средой и выявляет, соблюдаются ли нормы и правила, характерные для нее. Также происходит оценка участия ребенка в различных школьных и внешкольных мероприятиях. Все это позволяет понять, насколько дети с ОВЗ смогли интегрироваться, определив при этом свою роль в окружающем их социуме.

Другим аспектом при мониторинге и оценке результатов является учебная адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Такие дети часто сталкиваются со сложностями в учебе, поэтому мониторинг в этой сфере необходим, так как позволяет определить эффективность применяемых методик и средств обучения, выявить потенциальные проблемы и разработать индивидуальные подходы к каждому ребенку.

Все диагностики, которые измеряют эффективность проводимых мероприятий, подтверждают важность роли инклюзивного образования для развития личности ребенка.

Следует отметить и проблемы, затрудняющие выполнение социализирующей функции инклюзивной образовательной среды школы. Среди них: акцент на фасилитацию социально-образовательной деятельности только обучающихся с ОВЗ (между тем, их одноклассникам, педагогам, родителям также требуется необходимая помощь); недостаточная адресность оказываемой помощи субъектам образовательной инклюзии; господствующие стереотипы профессиональной деятельности педагогов и поведенческие стереотипы родительского и ученического сообществ; применение в инклюзивном образовательном процессе неэффективных педагогических технологий; недостаточная готовность детско-родительской общности к преобразованиям.

Выводы. Социализация обучающихся в условиях инклюзивного пространства школы является сложным процессом, требующим научного прогнозирования и проектирования. Социализирующие функции инклюзивной образовательной среды обусловлены сознательностью включенностью, согласованностью и осмысленностью образовательной деятельности всех ее субъектов, ее насыщенностью необходимыми и достаточными условиями, влияниями, потенциальными возможностями для удовлетворения потребностей и интересов, раскрытия способностей всех субъектов образования. Теоретические основы проектирования социализирующей инклюзивной образовательной среды дают представление о необходимости активного участия каждого, кто связан с процессом создания благоприятной среды образовательного процесса. Практические аспекты социализации обучающихся включают в себя организацию доступной среды, адаптацию учебных программ, партнерство педагога и родителя, а также мониторинг и оценку результатов.

Комфортное образовательное пространство, где каждый ребенок имеет равные возможности для физического, духовного и интеллектуального развития, способно обеспечить подлинное развитие тенденции инклюзивной среды в школах, и социализация играет здесь ключевую роль.

Литература:

1. Антошина, К.А. Когнитивное моделирование инклюзивной деятельности / К.А. Антошина // Вести Автомобильно-дорожного института. – 2021. – № 2 (37). – С. 113-120
2. Кулюткин, Ю.Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю.Н. Кулюткин, С.В. Тарасов // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 3-9
3. Маджуга, А.Г. Проектирование инклюзивной образовательной среды в общеобразовательной организации: опыт концептуализации / А.Г. Маджуга, С.А. Жантасова, Л.К. Фортова, Ж.В. Шарафуллина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2020. – Т. 19. – № 4 (157). – С. 145-152
4. Мирошникова, О.Ю. Обзор современных исследований по проблемам инклюзивного образования в Российской Федерации / О.Ю. Мирошникова // Научный поиск: материалы двенадцатой научной конференции аспирантов и докторантов. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. – 2020. – С. 113-121
5. Нечаев, М.П. Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, Г.А. Романова. – М.: АСОУ, 2019. – 140 с.

6. Романова, Г.А. Модель развития инклюзивной образовательной среды вуза / Г.А. Романова // Вестник РМАТ. – 2017. – № 4. – С. 55-59
7. Романова, Г.А. Теоретико-методологические основы управления проектированием инклюзивной образовательной среды вуза / Г.А. Романова // Менеджмент в образовании: перезагрузка. Материалы международной научно-практической конференции. – Москва, 2022. – С. 33-40
8. Штанько, И.В. Роль классного руководителя в создании условий для социализации детей с ОВЗ / И.В. Штанько // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. – Орехово-Зуево, 2022. – С. 157-161
9. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 378.2

заместитель директора-начальник отдела по работе с молодежью,
особо нуждающейся в поддержке государства, департамента
молодежной политики Рыбалкина Инна Алексеевна
Департамент молодежной политики Оренбургской области (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ОБЩЕСТВЕННОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

Аннотация. Патриотическое воспитание подростков в детском общественном объединении имеет свои особенности, которые способствуют формированию патриотической активности у молодых людей. В статье рассматриваются некоторые особенности данного вида воспитания. Например, включение подростков в патриотические мероприятия: детские общественные объединения организуют и проводят различные мероприятия, такие как праздники, конкурсы, экскурсии и встречи с ветеранами, которые направлены на формирование патриотической идеологии среди подростков. Изучение истории и культуры страны: детские объединения придают большое значение изучению истории и культуры своей страны. Организуются уроки, лекции, посещения музеев и памятников истории, а также проводятся дискуссии и дебаты на патриотические темы. Формирование патриотических ценностей: детские объединения уделяют внимание формированию у подростков патриотических ценностей, таких как любовь к стране, уважение к символам государства, гордость за достижения страны и т.д. Развитие гражданской активности: детские объединения помогают подросткам развивать гражданскую активность, участвуя в благотворительных акциях, экологических проектах, волонтерстве и других социальных инициативах. Обучение патриотическим навыкам: детские объединения проводят тренинги, мастер-классы и лагеря, где подростки получают навыки и знания, связанные с патриотической деятельностью, такие как военная подготовка, ориентирование на местности, первая помощь и т.д. Творческая деятельность: детские объединения активно развивают творческую деятельность подростков, позволяя им выразить свои патриотические чувства через рисунки, песни, поэзию, фотографию и другие формы искусства. Интернациональное сотрудничество: детские объединения могут участвовать в международных партнерствах и обменах, что позволяет подросткам понимать и уважать культуру и историю других стран, а также способствует формированию глобального патриотизма. Все эти особенности позволяют детским общественным объединениям эффективно воспитывать патриотическое сознание и активность у подростков, формируя у них гражданскую ответственность и готовность действовать во благо своей страны.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, детское общественное объединение, подросток, патриотизм, педагогическое сопровождение, патриотические мероприятия, педагогическое сопровождение, педагогический потенциал.

Annotation. Patriotic education of teenagers in a children's public association has its own characteristics that contribute to the formation of civic and patriotic activity among young people. The article discusses some of the features of this type of education. For example, the inclusion of teenagers in patriotic events: children's public associations organize and conduct various events, such as holidays, contests, excursions and meetings with veterans, which are aimed at forming a patriotic ideology among teenagers. Study of the history and culture of the country: children's associations attach great importance to the study of the history and culture of their country. Lessons, lectures, visits to museums and historical monuments are organized, as well as discussions and debates on patriotic topics. Formation of patriotic values: children's associations pay attention to the formation of patriotic values among teenagers, such as love for the country, respect for the symbols of the state, pride in the achievements of the country, etc. Development of civic engagement: children's associations help teenagers develop civic engagement by participating in charity events, environmental projects, volunteering and other social initiatives. Patriotic skills training: Children's associations conduct trainings, master classes and camps where teenagers receive skills and knowledge related to patriotic activities, such as military training, orienteering, first aid, etc. Creative activity: Children's associations actively develop the creative activity of teenagers, allowing them to express their patriotic feelings through drawings, songs, poetry, photography and other forms of art. International cooperation: children's associations can participate in international partnerships and exchanges, which allows teenagers to understand and respect the culture and history of other countries, and also contributes to the formation of global patriotism. All these features allow children's public associations to effectively foster patriotic consciousness and activity among teenagers, forming their civic responsibility and willingness to act for the good of their country.

Key words: patriotic education, children's public association, teenager, patriotism, pedagogical support, patriotic events, pedagogical support, pedagogical potential.

Введение. Многочисленные факторы характеризуют вектор развития российского общества в настоящее время и будущем, но одним из самых важных является развитие ценностей и принципов среди молодежи. Современные молодые люди играют ключевую роль в определении будущего общества, поэтому их готовность к независимым ответственным действиям и новым социальным отношениям в политическом, правовом и социальном контекстах важна не только для их собственного развития, но и для развития всей страны.

Патриотическое воспитание – это важная составляющая развития личности, которая направлена на формирование глубокой привязанности и ответственности по отношению к своей Родине и нации. Оно не только обеспечивает чувство гордости и принадлежности к собственной стране, но и способствует развитию индивидуального гражданства и духовных ценностей.

В основе патриотического воспитания лежат знания об историческом прошлом и культурном наследии своей страны. Успехи и достижения, трагические страницы и трудности прошлого должны стать доступными для понимания и осознания

каждым гражданином. Изучение истории, литературы, искусства и других аспектов культуры своей страны позволяет формировать устойчивый интерес и уважение к национальному наследию.

Фундаментальным требованием для установления таких ценностей является признание патриотизма национальным достоянием и основной целью образования [1, С. 1].

Изложение основного материала статьи. Патриотическое воспитание – важнейшая задача современного общества, важный компонент развития подростков. Эта инициатива направлена на то, чтобы воспитывать у молодых людей понимания большого значения благополучия нашей нации и чувство гордости за служение ей. Особенности патриотического воспитания подростков в детском общественном объединении будут рассмотрены в нашей статье.

Детские общественные объединения занимают значительное место в этом процессе, объединяя подростков вокруг идеи патриотизма. Кроме этого, различные общественные объединения с детьми могут влиять на личность человека. Они предлагают различные активности и программы, которые способствуют развитию патриотических чувств у детей. Участвуя в таких объединениях, подростки приобретают знания об истории своей страны, традициях и культуре, а также принять активное участие в патриотических мероприятиях. Также потенциал для самореализации, развития своих талантов подростку представлен в рамках детского объединения.

Правильно преподавать патриотические ценности в школьной среде посредством образования является важной составляющей формирования личности ребенка. По психологическим особенностям, педагогическим элементам, разнотипной организации работы, учитывая психолого-педагогические аспекты, а также различные типы организации труда – все эти методы способствуют развитию духовно развитой личности.

Любовь к Родине – не единственный фактор патриотических настроений. Патриотизм – это и глубокое понимание своих корней, культуры, традиций и истории. Это не просто любовь к родине, а активное участие в жизни своей страны, забота о ее будущем и стремление к ее процветанию. Патриотизм – это сила, которая объединяет и помогает преодолевать трудности, он проявляется в различных сферах жизни и начинается с малого – с заботы о своем доме, своей семье, своем городе. Патриотизм – это участие в общественной жизни, волонтерство, помощь нуждающимся, стремление к развитию своей страны, к ее процветанию и благополучию. Именно в школьном возрасте ребенок находится в фазе активного усвоения мира и формирования своего мировоззрения. Патриотическое воспитание в данном возрасте имеет особое значение, поскольку именно сейчас происходит восприятие и усвоение ценностей, которые будут лежать в основе становления личности в дальнейшем.

Существует множество методов и подходов, которые позволяют эффективно организовать процесс патриотического воспитания. Важно учесть, что каждый ребенок уникален, а значит, необходимо индивидуально подходить к каждому возрасту и его психологическим особенностям. Вариативность форм патриотических игр, занятий, тренингов, экскурсий, мероприятий, позволяет подобрать наиболее подходящие средства каждой возрастной группы.

Патриотическое воспитание в школах направлено на обучение детей любви и уважению своей страны, ее народа, культуры традиций. Важно, чтобы дети понимали свою роль в сохранении и развитии своего края, сами являлись активными участниками в решении социальных и культурных задач, направленных на благо своего общества.

Патриотическое воспитание в школьном возрасте способствует развитию таких качеств, как гражданственность, доброжелательность, толерантность, ответственность. В результате такого воспитания формируется духовно обогащенная личность, готовая принимать активное участие в жизни своей страны, привносить в нее свои идеи и ценности, а также содействовать ее развитию во всех сферах.

Таким образом, процесс патриотического воспитания в школьном возрасте, осуществляемый правильно с учетом психолого-педагогических особенностей и разнообразных форм организации работы, является необходимым условием для формирования у детей любви к своей родине, уважения к традициям, культуре и истории. Он помогает создать духовно обогащенную личность, готовую активно участвовать в развитии своего края и страны в целом.

В своих исследованиях Р.А. Литвак, А.В. Мудрика, И.И. Фришман, В.Г. Яковлев рассмотрели современное функционирование, принципы и этапы деятельности детских общественных объединений и организаций, предложили технологии их построения, обосновали алгоритм теории их работы, разработали программно-вариантный подход к организации общественной деятельности детей.

Региональные детские общественные организации играют важную роль в развитии детей и подростков. Исследования, проведенные А.Г. Лазаревой, И.К. Орловой, Н.В. Попович и другими авторами, позволяют выделить основные факторы, влияющие на успешное становление и развитие таких организаций. К ним относятся: социально-экономическое развитие региона, наличие социальных проблем среди детей и подростков, активность инициативных граждан, поддержка со стороны государства и местных властей, наличие квалифицированных кадров, сеть партнеров и сотрудничество с другими организациями, финансовая устойчивость. Понимание этих факторов позволяет разработать эффективные стратегии развития региональных детских общественных организаций и обеспечить их успешное функционирование [1, С. 2].

Анализ научных трудов и практической деятельности позволяет сделать вывод о важной роли детских общественных объединений в развитии мотивации у подростков к социально значимой деятельности. Развитие мотивации подростков к занятиям общественно значимой деятельностью во многом обусловлено, в том числе, их общественным привлечением научных и практических примеров. Взаимодействие с такими организациями помогает детям и подросткам развивать коллективную культуру, независимость и уверенность в своих силах, а также способствует их личностному росту и решимости. Кроме того, эти учреждения гарантируют вовлечение несовершеннолетних в социальные круги, позволяя им осознавать свою место в обществе. Общественное взаимодействие детей может способствовать социальному развитию подростков и их активному участию в общественной жизни.

Несмотря на значимость вопроса эффективности формирования патриотизма у подростков в детских общественных объединениях, научные исследования в этой области, особенно в контексте региональных и районных внеклассных организаций, остаются недостаточно изученными. Ограниченные ресурсы, недостаток внимания со стороны научного сообщества и сложность измерения эффективности являются основными причинами этой проблемы. Это является проблемой, требующей серьезного внимания и дальнейших научных изысканий. Дальнейшие исследования в этой области могут способствовать разработке эффективных стратегий формирования патриотизма у подростков и укреплению национального самосознания. Целью этих исследований должно стать определение способов и методов, которые максимально способствуют развитию патриотических ценностей у подростков через детские общественные объединения. В основе данного исследования лежит убеждение в том, что организованные и систематические мероприятия, направленные на формирование патриотизма в данном контексте, могут оказать значительное влияние на развитие личности подростка и его гражданскую активность.

Использование активных методов обучения, таких как дискуссии, совместные проекты, волонтерская деятельность и культурно-просветительские мероприятия, может стать эффективным средством формирования патриотического сознания у подростков. Такие подходы позволяют подросткам лично испытать национальные ценности и культуру страны,

познакомиться с историческими достижениями и символами, а также проявить свои творческие и организаторские способности.

В процессе воспитания и развития подростков патриотические ценности могут стать мощным мотиватором самореализации, лидерских качеств, участия в социальных проектах. Детские общественные объединения, особенно региональные и районные, могут стать эффективной площадкой для развития и укрепления патриотических чувств и гражданственности у подростков. Таким образом, эффективность воспитания патриотизма среди подростков в детских общественных объединениях, особенно на региональном и местном уровнях является актуальной и важной темой исследований. Нацеленные на выявление наиболее эффективных методов и приемов, такие исследования могут пролить свет на тонкие механизмы формирования патриотических ценностей у подрастающего поколения и способствовать развитию более эффективных программ воспитания и образования.

Патриотизм может быть важным воспитательным элементом личности подростка, и это не случайно. Ведь именно в этот период жизни подросток сталкивается с необходимостью определиться со своим местом в обществе, установить свою самоидентификацию. Патриотические ценности и понятия помогают ему в этом сложном процессе, предоставляя опору и направление.

Патриотическое воспитание является неотъемлемой частью формирования личности и общественного сознания молодого поколения. Уважение к правам и обязанностям гражданства, соблюдение законов, активное участие в жизни общества – это все неразрывно связано с чувством патриотизма. Развитие таких качеств, как дисциплина, порядочность, честность и справедливость, является неотъемлемой частью формирования гражданской позиции и патриотических ценностей. Развитие гордости за свою страну, любви к Родине помогает подростку осознать свою причастность к обществу, укрепляет его чувство принадлежности к нации и способствует формированию гражданской ответственности.

Патриотическое воспитание в детском общественном объединении неразрывно связано с созданием у подростка позитивного отношения к себе, окружающим и своей стране.

Определение патриотического воспитания является ключевым аспектом в изучении особенностей его реализации в детском общественном объединении. Цель патриотического воспитания – привить подросткам и побудить их любить свою Родину, национальные ценности, культурное наследие и историю. Оно включает в себя различные методы и стратегии. Основными целями патриотического воспитания являются воспитание национальной гордости, развитие патриотизма во имя своей страны и становление частью общества. В детском общественном объединении особую роль играют организованные мероприятия: экскурсии по историческим местам, участие в праздниках и тематических мероприятиях, проведение бесед о значимых событиях для страны. Кроме того, важными элементами патриотического воспитания являются формирование ценностных ориентаций через чтение литературы и просмотр фильмов, участие в обсуждении актуальных проблем и социальных проектах. Интеграция патриотического воспитания в детские общественные объединения может помочь подросткам развить осознанную роль граждан и активно участвовать в жизни своей страны.

В общественном объединении детей патриотических ценностей и убеждений имеет решающее значение для формирования у подростков чувства гражданственности. Первая особенность заключается в том, что в таком объединении акцент делается на различных аспектах патриотизма, таких как знание истории, государственная символика и участие в праздниках. Вторая особенность состоит в том, что подростки имеют возможность проявить лидерские качества через организацию патриотических мероприятий или участие в них. Третья особенность заключается в создании условий для формирования чувства коллективного единения и сопричастности со своими товарищами по объединению. Это достигается через совместные занятия, экскурсии и другие мероприятия. Атмосфера в детском общественном объединении, способствующая развитию патриотических чувств, является четвертой особенностью. Пятая особенность связана с ориентацией подростков на профессиональный путь, связанный с защитой интересов и развитием страны. Детские общественные объединения не только помогают молодым людям определиться с будущей профессией, но и предоставляют им возможность практического опыта и обучения, чтобы они стали активными и целеустремленными участниками общественной жизни. В целом, широкий спектр возможностей для развития патриотических чувств и ценностей предоставляет подросткам детское общественное объединение.

Внедрение принципов патриотического воспитания в детское общественное объединение может способствовать развитию гражданского долга и патриотизма у подростков. Разнообразие методов работы с подростками является важным элементом патриотического воспитания. В соответствии с классификацией методов патриотической деятельности Ю.К. Бабанского, которая отражает особенности воздействия на мышление и поведение воспитуемых, с учетом задач воспитания и закономерностей формирования свойств личности, можно выделить три группы: первая группа – методы формирования взглядов и оценок, вторая группа – методы организации деятельности, опыта патриотического поведения, третья группа – методы стимулирования патриотической деятельности и поведения. В первую очередь, необходимо создать структуру, которая будет способствовать развитию патриотических чувств у подростков. Для этого можно проводить регулярные собрания, на которых будут обсуждаться важные и актуальные темы о стране и ее истории. Также следует организовывать различные патриотические мероприятия, такие как экскурсии к историческим местам, посещение военных музеев или участие в праздничных мероприятиях. Это поможет подросткам лучше понять свою родину и развить гордость за нее. Через участие в различных мероприятиях и проектах, дети узнают об истории своей страны, о ее культуре, традициях и достижениях. Они погружаются в атмосферу патриотической любви к родине, а также важности сохранения национальной идентичности.

Важным элементом является также привлечение опытных педагогов или ветеранов, которые смогут провести интересные лекции или беседы о значимости патриотизма. Они смогут передать свой опыт и знания подрастающему поколению. Следует также уделить особое внимание формированию дружественной и поддерживающей атмосферы внутри общественного объединения. Это поможет подросткам чувствовать себя комфортно и свободно выражать свои патриотические убеждения.

Взаимодействие семьи, школы и общественных отношений оказывает большое влияние на патриотическое воспитание подростков. Семья является первым и основным местом формирования патриотических ценностей у ребенка. Детское объединение может оказать поддержку семье, предлагая различные мероприятия, направленные на укрепление патриотических чувств у подростков. Кроме того, школа способствует обучению подростков патриотизму. Она создает условия для развития патриотизма через проведение классных часов, кружков и экскурсий, посвященных истории и культуре своего государства. Детское общественное объединение может сотрудничать со школой, организуя совместные мероприятия или предлагая свою помощь при проведении патриотических мероприятий. Важно отметить, что успешное взаимодействие детского общественного объединения с семьей и школой требует от всех сторон понимания и поддержки. Родители должны быть заинтересованы в участии своих детей в деятельности объединения, а учителя – в сотрудничестве с ним. Только тесное взаимодействие всех участников может обеспечить эффективное патриотическое воспитание подростков.

Значение изучения результатов и потенциала развития патриотического воспитания в образовательных учреждениях для детей имеет первостепенное значение для исследования этого предмета.

Практика показывает, что участие подростков в детских общественных объединениях способствует формированию и развитию патриотических чувств. Подростки, занимаясь коллективными делами, приобщаются к национальным ценностям, узнают историю своей страны, осознают свою роль в ее будущем.

Большое значение для успеха патриотического воспитания имеет работа детского общественного объединения. Необходимо содействовать деятельности группы, чтобы побудить подростков к активному участию.

Общественные объединения могут развивать такие положительные ценности, как уважение к традициям, старшим, ответственность, солидарность и трудолюбие. Через совместные действия и взаимодействие с другими участниками кофферентных объединений, дети учатся работать в команде, принимать решения и решать проблемы.

Также следует отметить, что детские общественные объединения предоставляют возможность для самореализации и развития талантов каждого ребенка. Они оказывают поддержку и помощь в развитии различных интересов, будь то спорт, творчество, наука или социальная деятельность. Благодаря этому, дети приобретают самоуверенность, самодисциплину и умение выражать свои идеи и мнения.

Наконец, детские общественные объединения развивают активность и гражданскую позицию детей. Они учат детей быть ответственными гражданами, заботиться о своей родине и заботиться о людях, которые нас окружают. Ребята учатся участвовать в благотворительных и общественных акциях, помогать другим и делать благо.

Таким образом, детские общественные объединения имеют огромное значение в патриотическом воспитании детей. Они помогают развить чувство гордости за свою страну, формируют ценности, способствуют саморазвитию и самореализации каждого ребенка. Благодаря этим организациям дети получают уникальную возможность стать активными гражданами и вносить вклад в общественную жизнь.

Развитие патриотизма является ключевым направлением деятельности детских общественных объединений, а педагоги имеют уникальный шанс формировать характер подростков посредством своей работы в различных формах [1, С. 10].

Таким образом, патриотическое воспитание общественных объединений имеет решающее значение в формировании гражданской идентичности и активной гражданственности среди детей. Его особенности заключаются в передаче знаний о истории и культуре, развитии гражданской ответственности и участии в искусстве самоопределения, а также развитии патриотической этики. Патриотическое воспитание играет важную роль в формировании сознательных граждан, готовых активно вносить свой вклад в общественное благо.

Первая особенность заключается в создании атмосферы, способствующей развитию патриотических чувств. В рамках общественного объединения организуются различные мероприятия, такие как праздники, экскурсии и конкурсы, направленные на формирование позитивной патриотической атмосферы. Подростки имеют возможность участвовать в различных акциях и проектах, способствующих развитию любви к Родине и ее культурного наследия.

Вторая особенность заключается в патриотическом образовании. В детском общественном объединении подростки знакомятся с историей своей страны, становятся более осведомленными о национальных традициях и ценностях. Помимо исторического аспекта, важно также формировать у подростков чувство гордости за свою Родину, для чего проводятся специальные уроки, тренинги и лекции.

Третья особенность связана с активным гражданством. Детские общественные объединения включают в свою программу воспитания различные формы участия в общественной жизни, такие как добровольческая деятельность и участие в социальных проектах. Подростки имеют возможность осознать свою роль в развитии Родины и внести свой вклад в улучшение общества. Посредством активного участия в общественной жизни они понимают важность ответственности и коллективного действия.

Четвертая особенность заключается в создании патриотической идентичности. Регулярные занятия в детском объединении способствуют формированию подростками устойчивых патриотических ценностей, укреплению идентичности и чувства принадлежности к своей стране. Важным аспектом является также развитие толерантности и уважения к другим культурам и нациям, что способствует формированию толерантного гражданского общества.

Пятая особенность связана с профессиональной ориентацией. Детские общественные объединения помогают подросткам определиться с будущей профессией, связанной с защитой интересов и развитием страны. Проводятся консультации, тренинги, знакомство с профессионалами, активная деятельность в области национальной экономики, науки, культуры или военной службы.

Выводы. Таким образом, патриотическое воспитание детей и подростков в общественном объединении имеет ряд особенностей, таких как создание атмосферы патриотизма, патриотическое образование, активное гражданство, формирование патриотической идентичности и профессиональная ориентация. Эти особенности способствуют развитию подростков и формированию их положительного отношения к своей стране и обществу в целом.

Литература:

1. Пашкова, А.И. Формирование патриотизма подростков в деятельности детских общественных объединений: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Пашкова Алла Ивановна. – Москва, 2022. – 23 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Саая Сылдыс Казараковна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тувинский государственный университет» (г. Кызыл);
доктор педагогических наук, профессор Шершнева Виктория Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ДОВУЗОВСКАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ АБИТУРИЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА

Аннотация. В данной статье рассматривается обучение математике старшеклассников, студентов средних учебных заведений на подготовительном отделении университета в условиях двуязычия на примере Республики Тыва. Выявлены причины слабой математической подготовки обучающихся, предложены пути ее решения. Понимание сути языковой проблемы школьников при обучении математике в условиях тувинско-русского двуязычия позволило разработать методическую систему обучения, включающую педагогическую технологию студенческого тьюторства языковой

поддержки. Представленная педагогическая технология показала результативность при обучении математике в условиях двуязычия. Авторами указаны ряд проектов, реализуемых в данном регионе для обучения и подготовки старшеклассников, студентов средних учебных заведений – будущих абитуриентов, в которых успешно реализуется данная педагогическая технология.

Ключевые слова: обучение, математика, двуязычие, педагогическая технология, студенты, тьюторы, языковая поддержка, старшеклассники, доузовская подготовка, абитуриенты.

Annotation. This article discusses the teaching of mathematics to high school, students of secondary educational institutions at the preparatory department of the university in the conditions of bilingualism on the example of the Republic of Tyva. The reasons for the weak mathematical training of students are revealed, ways of solving it are proposed. Understanding the essence of the language problem of schoolchildren in teaching mathematics in the conditions of Tuvan-Russian bilingualism allowed us to develop a methodological system of teaching, including pedagogical technology of student tutoring language support. The presented pedagogical technology has shown effectiveness in teaching mathematics in bilingualism. The authors indicate a number of projects implemented in this region for the education and training of high school students, students of secondary educational institutions - future applicants, in which this pedagogical technology is successfully implemented.

Key words: teaching, mathematics, bilingualism, pedagogical technology, student tutors, language support, high school students, applicants.

Введение. Обучение малочисленных коренных народов, проживающих на полилингвальных территориях Российской Федерации, имеет свою специфику, состоящую в том, что овладение учебным материалом напрямую зависит от уровня знания русского языка [5]. В каждой республике и русский, и родной национальный являются государственными языками.

Согласно Закону Республики Тыва от 31.12.2003 №462 ВХ-І «О языках в Республике Тыва» каждый обучающийся имеет свободу выбора языка общения, воспитания, обучения и творчества [3]. В общеобразовательных школах республики, невозможно организовать весь образовательный процесс на тувинском языке по причине отсутствия учебников, учебно-методической литературы в средних и старших классах. Поэтому, в этих классах, в школах республики обучение ведется на русском языке, почти по всем учебным предметам. Учителям приходится общаться со школьниками сразу на двух языках: русском и тувинском, переключаясь из одного в другой в быстром темпе. При этом учителям следует не забывать и о слабом владении обучающимися русским языком, это создает еще дополнительные трудности, связанные с обучением таких сложных предметов как математика, физика и другие.

Термин двуязычие или билингвизм (англ. bilingualism от *bi-* «два» + лат. *lingua* «язык») не имеет единого определения, существует очень много определений данной дефиниции с точки зрения лингвистики, психологии, социологии, педагогики и другие. Известно, что общение между людьми охватывает различные виды их деятельности, поэтому не может быть рассмотрено лишь только лингвистами. В толковом словаре русского языка С.И.Ожегова описано лексическое значение слова «двуязычие» как употребление двух языков среди населения какой-нибудь местности или группы людей. Двуязычие, как феномен рассматривается многими науками, сочетает в себе факторы речевого поведения индивидуума, например этнические, относящиеся к внелингвистическим факторам.

Как известно, первые исследование билингвизма появились в конце XIX века, одновременно с развитием лингвистики и многих смежных наук. Многие отечественные и зарубежные исследователи занимались научной разработкой проблем двуязычия, например Л.В. Щерба, И.А. Бодуэн де Куртене, Е.Д. Поливанов, А. Мейе, У. Вайнрайха, Ч. Осгуда и другие.

Работы многочисленных российских психологов, педагогов, методистов, таких как Е.М. Верещагин, А.А. Залевская, Л.В. Щерба, В.Н. Ярцева, М.М. Михайлов, и другие посвящены исследованиям сущности понятия двуязычие. По утверждению М.М. Михайлова, двуязычие как «способность отдельного индивидуума, или народа в целом, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках», в этом случае проблему билингвизма целесообразно рассмотреть отдельно от степени владения вторым языком [6]. По мнению О.С. Ахмановой, Л.Л. Нелюбина двуязычие понимается как одинаковое владение двумя языками [1, 9].

Ведущий американский лингвист, один из основателей социалингвистики Уриель Вайнрайх сформулировал двуязычие как «умение, навык, позволяющие человеку или народу в целом, или его части попеременно пользоваться (устно или письменно) двумя разными языками в зависимости от ситуации и добиваться взаимного понимания в процессе общения» [2].

В нашем исследовании, мы будем опираться на определение двуязычия, предложенное У. Вайнрайхом.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим проблему двуязычия (тувинско-русского) в обучении старшеклассников общеобразовательных школ, студентов средних учебных заведений на примере Республики Тыва. В данном регионе городское население составляет чуть больше половины, это 54,6%, а сельское – 45,4%. Именно на селе, в (кожуунах), практически не живут люди русской национальности, дети не слышат русской речи, дома родители говорят только на тувинском языке. Учителя-тувинцы, обучающие школьников русскому языку, зачастую сами свободно не владеют русским языком, поэтому обучение в основном происходит "гибридным методом": отдельные русские слова заменяются словами на тувинском языке и наоборот. В национальных школах учителя-тувинцы по причине недостаточного знания русского языка, большинство предметов преподают на тувинском языке. Сельские школы, особенно малокомплектные, ограничены в своих возможностях для создания соответствующих благоприятных условий получения качественного обучения и воспитания школьников. Следует подчеркнуть, что многие старшеклассники, которые обучаются в сельских школах, в дальнейшем, становятся абитуриентами либо техникумов, либо Тувинского государственного университета.

Отметим еще одну немаловажную проблему – дефицит педагогов-предметников в действующих школах, составляет более трехсот человек ежегодно. Также остро стоит вопрос подготовки педагогических кадров в связи с постепенным старением педагогического состава в школах республики. В такой ситуации, очевидно, что учителя предметники, в том числе учителя математики, очень перегружены, по этой причине многие молодые специалисты, окончившие педагогический вуз не идут работать в школу. Для решения данной проблемы, с 2021 года в республике действует региональный проект «Я – учитель» для привлечения и закрепления выпускников педагогических вузов к работе в общеобразовательных организациях. За три года своего существования он показал хорошую результативность и действенность. За это время, удалось привлечь 156 выпускников, начинающих педагогическую карьеру, к работе в школах республики. Данная программа является аналогом распределения выпускников в советское время: им выдаются подъемные в размере около 200 тысяч рублей с предоставлением жилья, детских садов. Участники программы, трудоустроенные в школы должны там отработать в течение трёх лет. Безусловно, администрация школ заинтересована в дальнейшей работе молодых специалистов, поэтому оказывает им всестороннюю помощь.

Многие исследователи занимались проблемой обучения в условиях двуязычия: некоторые из них рассматривали эту проблему при обучении школьников, другие – студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений.

Так, Усманова А.И. подробно изучала возможные пути формирования учебной деятельности у младших школьников на примере восприятия художественного текста в условиях двуязычия, Дашиева С.А. занималась проблемой преподавания бурятского языка по методике обучения чтению при межкультурном подходе, Монгуш А.С. исследовала методику обучения математике учащихся 5-9-х классов с помощью систем прикладных задач с региональным содержанием на примере Республики Тыва [8] и другие.

Обучение студентов университета малых народов рассмотрены в работе В.В. Григорьевой, Г.М. Парниковой, М.М. Фомина, где поднимается вопрос о необходимости учета якутско-русского билингвизма при обучении студентов иностранным языкам. В диссертационных исследованиях Монгуш М.В., Тюлюш М.К. рассмотрены различные вопросы обучения математике студентов в условиях двуязычия (на примере Тувинского государственного университета) [12] и другие.

Несмотря на значимость перечисленных работ, посвященных вопросу обучению в условиях двуязычия, следует отметить, что проблема обучения математике будущих абитуриентов в рамках довузовской подготовки в условиях двуязычия недостаточно исследована.

Анализ нормативных документов, изучение научных работ в области двуязычия, а также различных практик обучения математике, в том числе собственный опыт обучения математике старшеклассников, студентов техникумов и колледжей в условиях тувинско-русского двуязычия, позволило нам выделить причины низкого уровня математической подготовки обучающихся,

во-первых: *не хватает учителей по математике в школах, а также учителей русского языка (носителя языка), соответственно, недостаточное знание русского языка у обучающихся препятствует изучению и глубокому пониманию предмета и как следствие – изучение математики сталкивается с низкой мотивацией у обучающихся;*

во-вторых: *на изучение математики, как одного из основных предметов школьной программы отводится небольшое количества часов; кроме этого образовательный процесс недостаточно оснащен учебно-методическим обеспечением и как следствие – отсутствие новых методик и технологий обучения математике, в том числе разработанных электронных обучающих курсов для билингвов.*

Необходимость разработки методической системы подготовки обучающихся – будущих абитуриентов вуза в процессе обучения математике в условиях двуязычия, кроме вышеперечисленных проблем была обусловлена также реализацией губернаторского проекта «В каждой семье не менее одного ребенка с высшим образованием». Данный губернаторский проект существовал в течение пяти лет (2014-2018 гг). Проект был направлен на укрепление института семьи, ее духовно-нравственного потенциала в социально-экономическом развитии Республики Тыва, а также его целью было создание условий в получении высшего образования не менее одним ребенком в каждой семье. Предполагалось, что данный губернаторский проект, даст возможность получения высшего образования выпускниками школ из малообеспеченных семей отдаленных кожуунов, тем самым выравнивая их возможности с остальными обучающимися. Было подписано соглашение на довузовскую подготовку с Министерством образования и науки Республики Тыва по выполнению этого проекта.

При этом следует подчеркнуть, что Тувинский государственный университет, как единственный вуз региона, был главным активным участником внедрения губернаторского проекта, реализация которого осуществлялась по следующим основным направлениям:

1. Довузовская подготовка в форме организации шести месячных подготовительных курсов в период с 1 октября по 30 апреля.

2. Ежегодное выделение для абитуриентов губернаторского проекта целевых бюджетных мест и стипендий на основе договоров с районами (кожуунами).

3. Мониторинг успеваемости и оказание помощи поступившим студентам в течение всего срока обучения в вузе.

Реализация данного проекта позволило поступить в высшие учебные заведения не только в республике, но и другие города России 140 выпускникам школ.

Следует отметить и другие проекты: «Осенняя школа», «Зимняя школа», «Весенняя школа» для учащихся выпускных классов сельских школ в каникулярное время, в котором старшеклассники имели возможность интенсивно заниматься математикой, готовиться к сдаче экзамена. В этих проектах активно принимали участие психологи, которые использовали различные тренинги, направленные на подготовку школьников к экзаменам: умение преодолевать трудности, эмоциональные переживания, формирование стрессоустойчивости в этот период, а также были организованы культурные мероприятия и спортивные игры.

Сегодня существует проект высшее образование детям-сиротам, обучающихся в средних специальных учреждениях (техникумы, колледжи). Реализуется данный проект в рамках довузовской подготовки на подготовительном отделении Тувинского государственного университета для поступления абитуриентов в этот университет. Этому проекту уже шесть лет, за это время на дневное очное отделение поступило более 100 человек, окончило около 70%.

Участие в этих проектах позволяли понять суть языковой проблемы обучающихся и необходимость разработки методической системы обучения математике будущих абитуриентов в условиях двуязычия, включающую специально разработанную педагогическую технологию *студенческого тьюторства языковой поддержки*.

В педагогике часто используется понятие «технология», которая в общем случае рассматривается как комплекс методов, и средств, а также их применение для получения необходимого результата. Педагогическую технологию можно представить как сложную систему из различных методик и приёмов, которые связывают между собой образовательные цели, различные формы и средства, организации учебного и воспитательного процессов.

Заметим, что в определении понятия педагогическая технология существуют ряд направлений. Так Г.К. Селевко, Л.В. Загрекова, В.В. Николина и другие, представляют ее в совокупности методической системы учебного процесса, в свою очередь эта методическая система имеет свои характерные признаки: концептуальность, системность, актуальность, управляемость, эффективность и воспроизводимость.

Как утверждает М.А. Чошанов, в методическую систему входит педагогическая технология и она направлена на решение трех ключевых задач: чему учить, кого учить, как учить.

Следует отметить, что в нашем исследовании, разработанная педагогическая технология студенческого тьюторства языковой поддержки при обучении старшеклассников и студентов техникумов, колледжей в условиях двуязычия является частью методической системы. Обучение в вузе ведется на русском языке, поэтому в рамках проекта Наставничество, который существует в Тувинском государственном университете, для оказания языковой поддержки будущим абитуриентам, плохо владеющим русским языком, были привлечены в качестве тьюторов студенты педагогического

направления подготовки профиля «Математика» и «Информатика». Данная технология направлена на оказание соответствующей своевременной помощи обучающимся на подготовительном отделении вуза, где студенты выступают в роли наставников и помощников. Работа студентов рассматривается как педагогическая практика, они получают опыт работы со школьниками, что, безусловно, окажет положительное влияние на их дальнейшую профессиональную деятельность. Одно из требований к тьюторам это хорошее владение русским языком. Выбранные студенты, которые становятся тьюторами (четвертый и пятый курсы), недавние выпускники школ или техникумов, им легче построить диалог с обучающимися, приехавшими из разных регионов и плохо владеющими русским языком.

Перечислим основные этапы организации педагогической технологии студенческого тьюторства языковой поддержки при обучении математике будущих абитуриентов на подготовительном отделении Тувинского государственного университета:

а) определение и понимание потребностей обучающихся в языковой поддержке, для этого проводится анкета-опросник для выявления уровня владения и понимания русского языка,

б) выполнение специальных заданий для проверки математических знаний и их уровня: составление алгоритма решения, решение заданий, пояснение к решению задания на русском языке,

в) разбиение группы на подгруппы, исходя из результатов предыдущего этапа и прикрепление к каждой подгруппе тьюторов, которые помогают абитуриентам в изучении и усвоении сущности математической базовых понятий, определений, утверждений, используя в объяснении русский язык. Работа ведется совместно с преподавателем,

г) проведение тьюторами по желанию индивидуальных занятий с обучающимися по овладению русским языком, преодоление языкового барьера и выявление причин возникновения этих трудностей, при этом создавая дружественную обстановку и развивая их коммуникативные качества,

д) оказание помощи тьюторами будущим абитуриентам в освоении и использовании информационных технологий в процессе обучения математике, на примере динамической среды GeoGebra, которая удобна для решения многих задач алгебры и исследования основных элементарных функций,

е) оценивание преподавателем работу тьюторов и обучающихся в подгруппах при этом, если результаты подгруппы не удовлетворительны, то преподаватель совместно с тьютором выявляют и устраняют причины, мешающие результативной работе в подгруппе.

Тьюторы помогают в проверке домашних заданий, работая в подгруппах, они могут использовать примеры из реальной жизни, учитывая региональные особенности, чтобы сделать математику более интересной, понятной. В такой «неформальной» обстановке обучающиеся быстрее понимают учебный материал, развивают навыки общения, а также лидерские качества. Тьюторы помогают создавать благоприятную атмосферу в подгруппах, мотивируя обучающихся на дальнейшее изучение математики. Для студентов тьюторов подобная практика является началом их будущей профессиональной деятельности.

Итак, если в процессе обучения математике старшеклассников, студентов техникумов, колледжей – будущих абитуриентов вуза в условиях двуязычия использовать специально разработанную методическую систему, основанную на индивидуальном и дифференциальном подходах, включающую педагогическую технологию студенческого тьюторства для обеспечения языковой поддержки, то это будет способствовать повышению качества математической подготовки обучающихся, а именно:

- повышения качества базовых знаний по математике;
- формированию устойчивого мотивационно-ценностного отношения к успешному изучению математики;
- способности и готовности применять полученные математические знания и информационные технологии при обучении математике, а также и других предметов;
- повышению уровня владения русским языком.

Выводы. Таким образом, применение педагогической технологии студенческого тьюторства языковой поддержки при обучении математике будущих абитуриентов на подготовительном отделении вуза в условиях двуязычия, является одним из результативных и интересных способов освоения этого предмета, а также русского языка, при этом происходит повышение качества математических знаний, формирование мотивации и устойчивого интереса к дальнейшему изучению математики, совершенствования и обогащения словарного запаса математической терминологии на русском языке.

Литература:

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Вайнрайх, У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Пер. с англ. и ком. Ю.А. Жлуктенко. – К: Вища школа, 1979. – 264 с.
3. Закон Республики Тыва от 31.12.2003 №462 ВХ-І «О языках в Республике Тыва» (с изменениями и дополнениями) [Принят Законодательной палатой 19 ноября 2003 г: Одобрен Палатой представителей 25 декабря 2003 г]. – Кызыл, 2003. – <https://base.garant.ru/28701589/>
4. Забелина, Н.А. О билингвизме / Н.А. Забелина // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 2. – С. 14-19
5. Иванченко, Е.В. Изучение родных языков коренных малочисленных народов Севера и Сибири в системе образования в 1985-2011 гг. / Е.В. Иванченко // История педагогики и образования. – 2011. – №1(30). – С. 43-48
6. Михайлов, М.М. Двуязычие: (принципы и проблемы) / М.М. Михайлов. – Чебоксары, 1969. – 234 с.
7. Матис, В.И. Современные подходы к национальному образованию / В.И. Матис // Образование в Сибири. – 1996. – №1. – С. 69-80
8. Монгуш, А.С. Использование прикладных задач с национально-региональным содержанием как фактор повышения качества математических знаний учащихся 5-9 классов: На примере Республики Тыва: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Монгуш Айлана Савеновна. – Новосибирск, 2002. – 151 с.
9. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. / Л.Л.Нелюбин. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
10. Макки, У.Ф. Образование и двуязычие / У.Ф. Макки. – М.: Педагогика. 1990. – 184 с.
11. Тарыма, А.К. Методика формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия: диссертация ... кан. пед. наук: 13.00.02 / Тарыма Алдынсай Константиновна. – Омск, 2014. – 178 с.
12. Тюлюш, М.К. Комплексная технология обучения аналитической геометрии плоскости студентов педвузов: На примере Тувинского государственного университета: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тюлюш Марта Кан-ооловна. – Новосибирск, 2002. – 194 с.

УДК 372.881.111.1

кандидат психологических наук Седова Екатерина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МАГИСТРАНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые особенности обучения иностранному языку по магистерской программе в техническом вузе (на примере Волжского государственного университета водного транспорта). Автор обращает внимание на различные виды контроля по завершении обучения иностранному языку в магистратуре. Упомянутые выше виды контроля обуславливают необходимость развития у магистрантов навыков аналитического мышления. В статье исследуется понятие «аналитическое мышление». Наряду с этим, в статье уточняется понятие «иноязычное аналитическое мышление». Для магистрантов, с целью формирования у них навыков иноязычного аналитического мышления, разрабатываются различные упражнения. Разработанные для магистрантов упражнения подразделяются на языковые и речевые. Посредством языковых упражнений магистрантам предоставляется возможность анализировать различные лексические и грамматические явления. Речевые упражнения, в свою очередь, стимулируют творческую активность магистрантов. В статье также анализируется эффективность упомянутых упражнений для развития у обучающихся иностранному языку по программе магистратуры навыков и умений мыслить аналитически средствами иностранного языка.

Ключевые слова: магистранты, иностранный язык, технический вуз, аналитическое мышление, иноязычное аналитическое мышление, упражнения, языковые упражнения, речевые упражнения.

Annotation. This article discusses some of the features concerning teaching the foreign language in a master's degree program at a technical university (on the example of the Volga State University of Water Transport). The author draws attention to various types of control upon completion of foreign language training in getting a Master's degree. The above-mentioned types of control necessitate the development of analytical thinking skills among Master students. The article analyzes the concept of "analytical thinking". Along with this, the article clarifies the concept of "foreign language analytical thinking". Various exercises are being developed for Master students in order to develop their skills of foreign language analytical thinking. The exercises developed for Master students are divided into language and speech exercises. Through language exercises, Master students are given the opportunity to analyze various lexical and grammatical phenomena. Speech exercises, in turn, stimulate the creative activity of Master students. The article also analyzes the effectiveness of these exercises for the development of skills and abilities of students of a foreign language under the master's degree program to think analytically by means of the foreign language.

Key words: Master students, foreign language, technical university, analytical thinking, foreign language analytical thinking, exercises, language exercises, speech exercises.

Введение. Важнейшей задачей обучения иностранному языку на этапе магистратуры в любом вузе, в частности, и в техническом, является способствование владению обучающимися иностранным языком на высоком уровне.

На данном этапе необходимо научить магистранта не просто выполнять шаблонные лексические или грамматические упражнения, не просто составлять шаблонные высказывания с элементами рассуждения, как на младших курсах, необходимо средствами иностранного языка научить магистранта анализировать получаемую на занятиях по иностранному языку информацию, уметь сопоставлять и обобщать факты. Все вышеизложенное, в конечном итоге, способствует тому, чтобы магистранты свободно владели иностранным языком и имели возможность использовать язык для общения с зарубежными коллегами.

Изложение основного материала статьи. В Волжском государственном университете водного транспорта (ВГУВТ) дисциплине «иностраннный язык» уделяется особое внимание на всех уровнях образования, начиная с бакалавриата. По программам бакалавриата иностранный язык изучается студентами на течение двух лет, из которых на первом году обучения происходит формирование коммуникативной компетенции на основе аутентичного материала разговорно-бытового и научно-популярного характера, на втором году обучения коммуникативная компетенция формируется посредством профессионально-ориентированного языкового материала [7, С. 15-16].

На этапе обучения в магистратуре у студента в достаточном объеме сформированы все виды речевой деятельности, однако еще в недостаточной степени развиты навыки аналитического мышления, поскольку на этапе обучения по программам бакалавриата происходит формирование языковых знаний с элементами аналитических навыков, доминируют имитационные, подстановочные, трансформационные упражнения.

Совершенно естественно, что магистранты на новом этапе сталкиваются с ситуацией возрастания сложности учебного материала, и, соответственно, языковых и речевых упражнений, требующих рассуждения, анализа, обобщения, выражения собственного мнения. Поэтому, на этапе обучения в магистратуре необходимо развитие и совершенствование у обучающихся навыков аналитического мышления.

Необходимость развития навыков аналитического мышления у магистрантов обусловлена также и требованиями к дифференцированному зачету по иностранному языку, который им необходимо сдать по окончании курса. Дифференцированный зачет включает в себя следующие аспекты:

1. Изложение темы по специальности, приближенной к теме исследования магистерской диссертации, причем магистранту необходимо не только изложить тему, но и проанализировать и выразить собственное мнение по поводу излагаемого.

2. Написание делового письма двух видов: письмо-запрос и письмо-ответ на запрос.

3. Выполнить аннотирование отрывка по специальности.

4. Выполнить письменный перевод текста профессиональной направленности.

Прежде чем говорить о методах и принципах исследования, необходимо первоначально проанализировать феномен аналитического мышления. Прежде всего, аналитическое мышление предполагает умение работать с информацией, умение разделять определенный объем информации на составные части, таким образом действуя дедуктивным методом, от более сложного, к более простому, от общего к частному; умение работать с фактами и действовать индуктивным методом, от более простого к более сложному, от частного к общему, соответственно [2, С. 238]. Наряду с этим, аналитическое мышление предполагает умение отделять главное от второстепенного, а также умение сравнивать, искать альтернативные варианты и делать умозаключения [2, С. 239].

На основании вышеизложенного, феномен иноязычного аналитического мышления можно определить как процесс анализа, синтеза, обобщения информации средствами иностранного языка при сформированности коммуникативной компетенции. Как было отмечено ранее, у студентов на момент обучения в магистратуре коммуникативная компетенция уже сформирована [5, С. 12].

Основным методом, посредством которого проводилось формирование у магистрантов навыков иноязычного аналитического мышления, является традиционный практический метод – это метод упражнений, где преподавателем ставится конкретная задача, осуществляется контроль и регулирование, проверяются полученные результаты, выявляются типичные ошибки студентов, в нашем случае, магистрантов, проводится анализ и корректировка выявленных ошибок. Метод упражнений основывается на систематическом, многократном повторении различных действий, направленных на усвоение учебного материала. Традиционно на занятиях по иностранному языку, в частности на занятиях с магистрантами, практикуются упражнения в устной форме, способствующие развитию внимания и памяти, что является очень эффективным для развития навыков иноязычного аналитического мышления [8, С. 94-95]. Не менее эффективными в данной связи являются и упражнения в письменной форме, на занятиях с магистрантами – это, как правило, составление аннотации и письменный перевод текста, данные виды работы в дальнейшем выносятся на зачет.

Для успешного формирования и развития у магистрантов навыков иноязычного аналитического мышления нами разработан комплекс упражнений, конечной целью которого, помимо формирования упомянутых навыков, является и подготовка к дифференцированному зачету. В комплекс разработанных упражнений входят языковые упражнения. Магистранту предлагается небольшой текст по технической специальности (поскольку наш вуз является техническим), нужно выполнить его лексический и грамматический анализ. Магистрант занимается поиском в тексте слов по специальности, которые являются для него новыми, ищет значение слова в словаре, нередко в данной связи магистранту предлагается выполнить упражнение на нахождение синонимов или антонимов к тому или иному слову, с этой целью он может воспользоваться тезаурусом [1, С. 43]. Что касается грамматического анализа текста, магистранту предлагается найти в предложенном тексте актуальные грамматические конструкции, в частности сложные конструкции с пассивным залогом, инфинитивом, герундием, причастием. Для закрепления изучаемого материала магистранты составляют пять-семь вопросов к тексту, основной акцент в составляемых вопросах делается на активную лексику и грамматику [3, С. 23-24]. Данные упражнения являются особенно эффективными в процессе дальнейшего развития и совершенствования у магистрантов навыков перевода оригинального технического текста [4, С. 109]. Этому способствует подробный анализ лексических единиц, также магистрант учится корректировать перевод грамматических конструкций, например структура с инфинитивом “Much research work turned out to have been done in this field...”, где важно обратить внимание на специфику конструкции, где структура *turned out* переводится как «оказалось что». Достаточно часто, как студенты, обучающиеся по программам бакалавриата и специалитета, так и магистранты, допускают при переводе грубые ошибки, в частности, увидев форму “have” переводят ее как «иметь», не видя при этом сложной инфинитивной структуры; упомянутая выше конструкция переводится как «Оказалось, что много исследований было проведено в данной сфере...». Также очень важно отметить, что перевод на зачете должен быть качественно выполнен студентом с помощью бумажного словаря, компьютерная версия перевода не допускается [6, С. 162].

В комплекс разработанных для магистрантов упражнений входят также и речевые упражнения, способствующие развитию навыков иноязычного аналитического мышления. Самое традиционное из таких упражнений является упражнение на понимание прочитанного, где нужно определить верно (True) или неверно (False) утверждение или о чем в тексте не сказано (Not stated). Магистранту необходимо тщательно проанализировать текст, чтобы убедиться в том в том, что утверждение верно, если же утверждение неверно, нужно кратко обосновать, почему утверждение неверно. Некоторую трудность представляют утверждения, относящиеся к категории Not Stated (о чем в тексте не сказано). Трудность и, соответственно, нередко допускаемая ошибка, в данной связи, прежде всего заключается в том, что магистранты порой начинают додумывать что-то самостоятельно, чего делать категорически не рекомендуется, необходимо опираться исключительно на информацию, содержащуюся в тексте.

Также, важную роль в формировании у магистрантов навыков иноязычного аналитического мышления играют и вопросы-ответные упражнения, содержащие проблемные вопросы, где магистрант дает подробный ответ, используя как информацию в тексте, так и дополнительную информацию, найденную им в различных источниках, в том числе и в сети Интернет.

Важным аспектом дифференцированного зачета, где задействованы полученные навыки иноязычного аналитического мышления, является составление аннотации, где необходимо не просто передать содержание оригинального отрывка по специальности, а прежде всего обозначить проблему, выразить отношение к анализируемому тексту.

Самым объемным пунктом, требующим особенно кропотливой работы является подготовка магистрантом высказывания на иностранном языке по теме, относящейся к магистерской диссертации. Основным требованием к монологическому высказыванию на результаты «хорошо» и «отлично» является законченное, последовательное изложение материала объемом 20-30 предложений, монолог магистранта практически не должен содержать фонетических, лексических и грамматических ошибок, в противном случае он оценивается ниже. Задачей магистранта в процессе подготовки монологического является применение всех возможных мыслительных операций, в частности, аналитико-синтетических операций, которые заключаются в мысленном разложении объекта исследования на составные части и объединение этих частей в одно целое. Для того чтобы высказывание по теме исследования было обстоятельным и качественным, необходимо сравнение, установление сходства или различия между исследуемыми явлениями, выделение характерных признаков сравниваемых явлений. В этом случае магистрант осуществляет классификацию, таким образом относит исследуемые предметы с различными характерными признаками в определенные группы или подгруппы, виды или подвиды. Наряду с этим, магистрант располагает исследуемые объекты в определенном порядке, систематизирует их, а также объединяет предметы по общему признаку, то есть обобщает, сохраняя при этом только существенные связи между объектами.

Своего рода «высшим пилотажем» в процессе подготовки монологического высказывания является мыслительная операция абстрагирования, отвлечения от второстепенных свойств исследуемого объекта и сосредоточение на какой-то одной стороне явления. В этой связи можно говорить о переходе от аналитического мышления к более высокой стадии мышления, это мышление научно-теоретическое. Особенно примечательным является тот факт, что переход на новую стадию мышления возможен средствами иностранного языка. Полученные навыки иноязычного аналитического мышления, а также мышления научно-теоретического в дальнейшем будут актуальны для магистрантов, которые по завершении обучения в магистратуре будут планировать обучение в аспирантуре, где необходимо будет сдать вступительный, а в дальнейшем и кандидатский экзамен по иностранному языку.

Выводы. На основании вышеизложенного автор статьи приходит к выводу о том, что возможно успешное формирование у магистрантов в техническом вузе навыков иноязычного аналитического мышления. Особенно эффективным методом в данной связи выступает метод упражнений, который составляют языковые упражнения, в которых

отражается лингвистический аспект формирования аналитического мышления, происходит систематизация и дальнейшее совершенствование у магистрантов лексико-грамматических навыков. Не менее эффективными в формировании у магистрантов навыков аналитического мышления являются и речевые упражнения, в частности упомянутые в статье упражнения на определение верности (True), неверности (False) высказывания или установления отсутствия информации в тексте по тому или иному факту (Not stated), обсуждение проблемных вопросов, составление аннотации к оригинальному отрывку. Подготовка монологического высказывания по теме исследования магистранта, применение в данной связи различных мыслительных операций дает широкие возможности для развития иноязычного аналитического мышления, и наряду с этим, научно-теоретического мышления, что позволит в дальнейшем магистранту успешно пройти обучение в аспирантуре по дисциплине «Иностранный язык».

Литература:

1. Банкевич, Л.В. Тестирование лексики иностранного языка / Л.В. Банкевич. – М.: Высшая школа, 2015. – 175 с.
2. Блик, Е.С. Обучение английскому языку методом управляемых открытий /Е.С. Блик // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 237-240
3. Витлин, Ж.А. Современные проблемы обучения грамматике иноязычных текстов / Ж.А. Витлин // Иностранные языки в школе, 2000. – № 5. – С. 22-25
4. Волкова, В.В. Лексический аспект обучения иностранному языку в техническом вузе / В.В. Волкова, О.И. Коваль, О.Б. Соловьева // Комплексное взаимодействие лингвистических и выпускающих кафедр в техническом вузе: Междунар. науч.-практ. конф., посв. 125-летию РУТ (МИИТ), Москва, 27 мая 2021 года. – Москва, 2021. – С. 107-111
5. Гуро-Фролова, Ю.Р. Особенности обучения иностранному языку студентов нелингвистического вуза: проблема продуктивности / Ю.Р. Гуро-Фролова // Научно-методический журнал Концепт. – 2014. – Т. 13. – № 10. – С. 46-48
6. Орлова, Л.Г. Перевод научно-технической литературы- необходимый аспект обучения иностранному языку в техническом вузе / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Вестник ВГАВТ (отраслевой журнал широкой научной тематики). – №41. – Нижний Новгород, 2014. –С. 160-163
7. Седова, Е.А. К вопросу о создании оптимальных условий для изучения иностранного языка в техническом вузе / Е.А. Седова // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2014. – № 10 (43). – С. 14-18
8. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранному языку / Е.Н. Соловова. – Москва, 2014. – 312 с.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат психологических наук Седова Екатерина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ УСТНОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К КАНДИДАТСКОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье анализируются некоторые особенности обучения иностранному языку в аспирантуре в техническом вузе (на примере Волжского государственного университета водного транспорта). Также, в статье акцентируется внимание на некоторых требованиях к сдаче кандидатского экзамена по дисциплине «Иностранный язык». Наряду с этим, в статье рассматриваются некоторые трудности, с которыми сталкиваются аспиранты в процессе подготовки к кандидатскому экзамену. В частности, эти трудности касаются устной речи. Автор обращает внимание на возможные причины, обуславливающие вышеупомянутые трудности. В статье рассматривается вопрос о путях и способах преодоления трудностей в процессе совершенствования у аспирантов навыков устной речи. С этой целью предлагаются различные методы. Среди таких методов рассматриваются такие как метод упражнений, в частности, вопросо-ответные упражнения, метод дискуссии, игровой метод. Автором подробно описывается работа с аспирантами, связанная с применением указанных методов. Показывается эффективность применяемых методов для развития у аспирантов в техническом вузе навыков устной речи, что необходимо для успешной подготовки к кандидатскому экзамену.

Ключевые слова. иностранный язык, технический вуз, аспирантура, кандидатский экзамен, устная речь, упражнения, диалог, дискуссия, игровой метод.

Annotation. This article analyzes some of the features of teaching a foreign language in postgraduate studies at a technical university (using the example of the Volga State University of Water Transport). Also, the article focuses on some of the requirements for passing the candidate's exam in the discipline "Foreign language". Along with this, the article examines some of the difficulties faced by postgraduate students in the process of preparing for the candidate's exam. In particular, these difficulties are related to oral speech. The author draws attention to the possible causes of the above-mentioned difficulties. The article discusses the ways and means of overcoming difficulties in the process of improving postgraduate students' oral speech skills. Various methods are proposed for this purpose. Among such methods, such as the exercise method, in particular, question-and-answer exercises, the discussion method, and the game method are considered. The author describes in detail the work with graduate students related to the application of these methods. The effectiveness of the methods used for the development of oral speech skills among postgraduate students at a technical university, which is necessary for successful preparation for the candidate's exam, is shown.

Key words. foreign language, technical university, graduate school, oral speech, candidacy exam, exercises, dialogue, discussion, game method.

Введение. Аспирантура представляет собой самую высокую ступень профессионального образования, соответственно, статус аспиранта отличается от статуса студента или магистранта. Аспиранты нацелены на углубление своих знаний в определенной научной отрасли и приобретение опыта проведения научных исследований. По окончании обучения в аспирантуре предоставляется диссертационная работа, которая в дальнейшем выносится на защиту.

Что касается обучения иностранному языку в аспирантуре, аспиранту на соискание ученой степени кандидата наук необходимо сдать экзамен на кандидатский минимум. Данный экзамен состоит из множества аспектов, важнейшим из которых является устная речь, в овладении которой аспиранты сталкиваются с рядом сложностей. В данной связи преподавателям, ведущим занятия по иностранному языку в аспирантуре, необходимо обратить особое внимание на развитие у аспирантов навыков устной речи во избежание затруднений в процессе подготовки к кандидатскому экзамену.

Изложение основного материала статьи. Неоднократно упоминалось, что в Волжском государственном университете водного транспорта к дисциплине «Иностранный язык» предъявляются высокие требования, это касается не только обучения по программам бакалавриата и магистратуры, но также и обучения в аспирантуре.

Кандидатский экзамен по иностранному языку является многоаспектным, как и в любом другом вузе. Экзамен содержит как устную, так и письменную часть.

К письменным аспектам кандидатского экзамена относится написание реферата на иностранном языке по выбранной аспирантом теме, близкой к теме исследования аспиранта. Структура реферата включает в себя план, введение, основную часть и заключение. Следующим письменным аспектом экзамена является перевод текста с английского языка на русский, объем оригинального текста составляет 20 страниц. Наряду с этим, аспирант выбирает оригинальный источник на иностранном языке в объеме 35-40 страниц и письменно составляет аннотацию к выбранному отрывку. Далее, по выполнении вышеуказанных работ, аспирант составляет англо-русский словарь объемом 5-6 страниц и список прочитанной на иностранном языке литературы, библиографически корректно оформленной, 10-15 статей, либо 4-5 книг. Все выполненные письменные задания являются для аспиранта допуском к кандидатскому экзамену.

Наряду с этим, непосредственно на экзамене аспирант должен в устной форме воспроизвести рассказ о научной работе, краткое содержание реферата, а также сделать перевод небольшого отрывка и высказать свое мнение по поводу прочитанного.

Как показывают результаты вступительного экзамена в аспирантуру, будущие аспиранты хорошо справляются с заданиями на перевод и на составление аннотаций, поскольку в студенческие годы, а также в период обучения в магистратуре у них уже были сформированы соответствующие навыки. В этой связи следует отметить, что навыки устной речи нуждаются в дальнейшем совершенствовании.

Зачастую, преподаватели, проводя занятия с аспирантами, отмечают, что некоторые аспиранты испытывают проблемы в процессе говорения на иностранном языке. Можно выделить ряд причин, в результате которых возникает данная ситуация, причины возможно подразделить на внутренние и внешние [9, С. 293].

К внешним причинам затруднений в отношении устной речи в первую очередь относится некоторый перерыв в изучении иностранного языка, у значительного количества аспирантов языковая практика отсутствует со студенческих лет, соответственно навык говорения в значительной мере утрачивается.

Внешние причины трудностей говорения зачастую заключаются в том, что аспирант неокончательно определился с темой исследования, испытывает трудности с подбором материала на иностранном языке, и ему попросту говоря «нечего сказать» по той или иной теме. Такого рода внешние причины перерастают в причины внутренние, связанные с недостатком языковых и речевых средств, таким образом аспиранту становится трудно определиться с тем что говорить, о чем говорить и как говорить [2, С. 82-83].

К внутренним причинам можно отнести неуверенность в процессе воспроизведения монолога или устного ответа на вопросы, боязнь допустить ошибку и быть за это подвергнутым критике. Большинство обучающихся предпочитают, чтобы в процессе устного ответа их не перебивали, тем самым указывая им на ошибки. Это является в большей мере негативным опытом для обучающегося нежели позитивным, поскольку когда его прерывают он теряет уверенность, сбивается с мысли, и уже не в состоянии качественно высказываться по той или иной теме. Основной задачей преподавателя в данной связи ни в коем случае не прерывать аспиранта, дать ему возможность высказаться до конца, и только по завершении высказывания в мягкой, тактичной форме указать ему на допущенные ошибки [1, С. 57]. В процессе воспроизведения монолога аспиранта необходимо подбадривать (улыбкой или кивком головы), создать доверительную, доброжелательную атмосферу, чтобы он почувствовал уверенность и его высказывание возможно будет более качественным.

Эффективным методом совершенствования навыков устной речи у аспирантов является метод упражнений, в частности это речевые вопросо-ответные упражнения [7, С. 291]. Как ранее упоминалось, в процессе подготовки к кандидатскому экзамену, аспирант готовит рассказ о своей научной работе, который необходимо воспроизвести на экзамене. Во-первых, составленный рассказ необходимо первоначально вычитать под руководством преподавателя, корректируя при этом произношение и соблюдая правила интонации, затем попытаться воспроизвести без опоры на текст таким образом, чтобы рассказ не звучал монотонно, не выглядел со стороны бездумно зазубренным текстом. Для того, чтобы аспирант четко понимал, о чем он говорит, преподавателю необходимо задавать аспиранту вопросы по составленному рассказу, чтобы он отвечал на них, стараясь не допускать фонетических, лексических и грамматических ошибок.

Также, непосредственно на экзамене, аспиранту необходимо перевести оригинальный отрывок по специальности небольшого объема и устно сделать краткую аннотацию к упомянутому отрывку на иностранном языке. В этой связи важно отметить, что данному виду работы значительное внимание уделяется на занятиях по иностранному языку с тем чтобы аспирант чувствовал себя уверенно на экзамене. Опять таки важно, чтобы он не просто сплошным текстом воспроизвел информацию, содержащуюся в отрывке, а структурировал эту информацию в соответствии с разработанной схемой, содержащей необходимые речевые образцы:

1. The main idea of the extract (Основная идея отрывка):

The main idea of the extract is...

The extract is devoted to...

The extract deals with...

The purpose of the extract is to give the reader some information on ...

The aim of the extract is to provide the reader with some material on...

2. The contents of the extract .Some facts, names, figures (Содержание отрывка. Некоторые факты, названия, данные):

Much attention is given to ...

According to the extract ...

It is reported (shown, stressed) that...

The extract gives a detailed analysis of ...

In conclusion the author describes (states, points out) ...

3. Your opinion (Ваше мнение)

The article is (rather) interesting (important, useful) as (because) ...

I found the article too hard to understand (rather boring) as (because) ... [8, С. 30-32].

Что касается воспроизведения краткого содержания написанного аспирантом реферата, в данной связи также эффективны вопросо-ответные упражнения. Составленное аспирантом резюме реферата проверяется преподавателем на предмет лексических и грамматических ошибок, преподаватель указывает аспиранту на допущенные ошибки, и эти ошибки совместными усилиями корректируются.

В данной связи важна не только индивидуальная консультация с преподавателем, но и работа в группах. Аспирантам должна быть предоставлена возможность обменяться мнениями относительно тем реферативных исследований и научной

работы в целом, таким образом можно организовать дискуссию непосредственно на занятиях [4, С. 32]. Возможны различные виды дискуссий, однако особенно интересным является стихийный вид дискуссии, когда аспиранты задают друг другу вопросы о научной работе и теме реферата спонтанно, без предварительной подготовки. Возможно также поставить один или несколько проблемных вопросов, аспиранты обсуждают и совместно осуществляют поиск решений [6, С. 64]. Вне всякого сомнения, дискуссия является одним из самых трудных видов работы, в особенности дискуссия спонтанная, поскольку не все аспиранты чувствуют себя уверенно в ситуации неподготовленной заранее речи, однако, данный вид деятельности способствует стимулированию у аспирантов естественной мотивации к говорению, стимулирует их к высказыванию творческого характера, и таким образом, развитию навыков неподготовленной речи.

Несомненно, в развитии у аспирантов навыков устной речи занимательным, коммуникативным и продуктивным является игровой метод [5, С. 28]. На занятиях по иностранному языку традиционно проводится ролевая игра-конференция. Задается коммуникативная ситуация: проводится международная научная конференция среди молодых ученых на с широким спектром тем, каждому из молодых ученых необходимо представить на конференции доклад, языком межнационального общения является английский. Аспиранты исполняют роли участников конференции.

Такая ролевая игра организовывается по традиционному принципу и включает себя три традиционных этапа:

- подготовительный этап, в процессе которого аспирант готовит небольшой доклад по теме своего исследования, обращая внимание на правильность произношения, обогащенную лексику по специальности и усложненные грамматические структуры, в частности конструкции с пассивным залогом, инфинитивом, причастием, сложным дополнением и подлежащим, условными предложениями, в том числе и смешанного типа;

- этап проведения игры, в процессе которого аспиранты излагают свои доклады, обмениваются мнениями, задают друг другу вопросы по представленным докладам;

- этап подведения итогов. После проведения ролевой игры-конференции оценивается речевая активность аспирантов, в частности, манера подачи доклада, его содержание умение задавать вопросы, реагировать на вопросы других участников игры, обстоятельно на них отвечать. По завершении ролевой игры выбираются лучшие доклады, присуждаются первое, второе и третье призовые места.

Основными функциями как дискуссии, так и ролевой игры в работе с аспирантами являются, в первую очередь, функции мотивационно-побудительная и обучающая [3, С. 187]. В меньшей степени обращено внимание на воспитательную функцию, поскольку аспиранты, в отличие от школьников или студентов, являются сложившимися, сформированными личностями, обладающими высоким уровнем культуры. Соответственно, они не нуждаются в объяснении этических норм и правил поведения в процессе ведения дискуссии.

Мотивационно-побудительная функция дискуссии и ролевой игры направлена на стимулирование интереса к обсуждаемым научным проблемам и изучению иностранного языка в целом.

Обучающая функция имеет основной целью развитие у аспирантов навыков устной речи, навыков общения в группе. Данный навык является особенно полезным для подготовки к кандидатскому экзамену, поскольку позволит свободно отвечать на вопросы экзаменатора и вести с ним конструктивный диалог.

Выводы. На основании вышеизложенного автор статьи приходит к выводу об успешном формировании у аспирантов навыков устной речи. Это достигается с помощью систематической, многократной тренировки посредством вопросо-ответных упражнений (подготовка рассказа о научной работе, краткое содержание реферата, краткая аннотация в устной форме), что дает возможность аспирантам избежать различного рода ошибок, фонетических, интонационных, лексических и грамматических. Не менее эффективными в данной связи являются метод дискуссии и игровой метод, которые, помимо того, что являются привлекательными для аспирантов, позволяют им почувствовать уверенность в процессе воспроизведения высказывания, разрушать барьеры в виде боязни произнести речь на иностранном языке перед аудиторией, в частности не испытывать волнения и страха в беседе с экзаменатором непосредственно в процессе сдачи кандидатского экзамена.

Наряду с этим, для успешной подготовки аспирантов к кандидатскому экзамену по иностранному важной психолого-педагогической задачей преподавателя является создание благоприятной, психологически комфортной атмосферы на занятиях и во время индивидуальных консультаций.

Литература:

1. Амерханова, О.О. Особенности обучения иностранному языку в аспирантуре на основе тандем-метода / О.О. Амерханова // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2016. – Т. 21. – Выпуск 11. – С. 52-62
2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Жук, Н.В. Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе / Н.В. Жук // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар.науч.конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето. 2013. – С. 187-191
4. Комина, Н.А. Методика использования ролевой игры в учебном процессе / Н.А. Комина // Мир лингвистики и коммуникации. – Тверь: Изд-во Тверской гос. сельхоз. Академии. – № 2007. – №8. – С. 27-31
5. Морозова, И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов / И.Г. Морозова // Иностранные языки. Теория и практика. – 2010. – № 1. – С. 25-35
6. Салиева, З.И. Дискуссия как один из методов формирования навыка говорения на уроках английского языка / З.И. Салиева // Педагогика высшей школы. – 2016. – №3(6). – С. 63-65
7. Пружинина, Т.С. Способы активизации устной речи учащихся на уроке иностранного языка / Т.С. Пружинина // Молодой ученый. – 2019. – № 15(253). – С. 290-292
8. Седова, Е.А. English for Hydroengineers: учебно-методическое пособие по обучению устной и письменной речи для студентов магистратуры очного и заочного обучения специальности 08.04.01 – Строительство / Е.А. Седова, Л.Г. Орлова. – Н. Новгород: Изд-во ФГБОУ ВО «ВГУВТ», 2021. – 52 с.
9. Шайдт, О.Ю. Трудности в обучении говорению на уроках английского языка в средней школе и пути их преодоления с учетом возрастных психолого-педагогических характеристик учащихся / О.Ю. Шайдт // Молодой ученый. – 2021. – № 3 (355). – С. 291-294

УДК 376.37

кандидат психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, проректор по научной деятельности Скоробогатова Наталья Владимировна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);

старший преподаватель, научный сотрудник кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Вебер Алина Александровна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ПРИМЕНЕНИЕ АППАРАТНЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОЦЕССА ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье освещен вопрос значимости процесса дыхания в речевой системе. Освещен вопрос применения возможностей IT-технологий в разных областях, в том числе и в коррекционной педагогике. Одним из методов, который активно используется в разных областях науки – это аппаратный. В статье раскрыты возможности использования аппаратных методов в процессе формирования компонентов физиологического и речевого дыхания у детей с речевыми нарушениями. Освещены аппаратные методы, которые может применять логопед в процессе формирования дыхания. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление нарушений компонентов сформированности процесса дыхания у детей с разными речевыми нарушениями. При реализации представленного исследования использовался аппаратный метод, основанный на БОС-технологии. Так же представлена разработанная педагогическая модель, включающая в себя блоки, цели и задачи, а также направления работы с использованием аппаратного метода. Для реализации представленной модели, были разработаны педагогические условия. Модель была апробирована на группе испытуемых с заиканием, результаты, полученные в ходе обследования, отражены в представленной статье.

Ключевые слова: дыхание, дети старшего дошкольного возраста, речевые нарушения, аппаратные методы, БОС-технологии.

Annotation. The article highlights the importance of the breathing process in the speech system. The issue of using the capabilities of IT technologies in various fields, including correctional pedagogy, is highlighted. One of the methods that is actively used in various fields of science is hardware. The article reveals the possibilities of using hardware methods in the process of forming components of physiological and speech respiration in children with speech disorders. The hardware methods that a speech therapist can use in the process of breath formation are highlighted. The results of an experimental study aimed at identifying violations of the components of the formation of the respiratory process in children with various speech disorders are presented. In the implementation of the presented study, a hardware method based on BOS technology was used. The developed pedagogical model is also presented, which includes blocks, goals and objectives, as well as areas of work using the hardware method. To implement the presented model, pedagogical conditions were developed. The model was tested on a group of subjects with stuttering, the results obtained during the survey are reflected in the presented article.

Key words: breathing, older preschool children, speech disorders, hardware methods, biofeedback technologies.

Введение. В настоящее время наблюдается повышение численности детей, страдающих разными формами патологий развития. На современном этапе системы образования в Российской Федерации, встает вопрос о надобности активизации исследований в области оказания психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом, в фокусе образовательной политики находятся задачи развития системы дошкольного образования, которое в силу нормативных документов стало первым уровнем, гарантирующим не только обеспечение доступности образования, но и его качества, единого как для детей с типичным развитием, так и для детей с ОВЗ. Одним из основных приоритетов современного этапа российской образовательной системы является повышение качества образования в соответствии с общемировыми тенденциями, способствующие внедрению новых программ и технологий. Равные образовательные возможности – мощный ресурс для развития страны и обеспечения социальной справедливости [1].

На современном этапе развития, идет активное применение возможностей IT-технологий в разных областях, в том числе и в коррекционной педагогике. Некоторые из них охватывают аспект формирования речевого дыхания, но нужно отметить, что они, не могут отражать точные показатели состояния определенных функции организма. Одним из методов, который позволяет это реализовать – является аппаратный, который активно используется в разных областях науки [3].

Изложение основного материала статьи. Исходя из вышесказанного, проблема исследования определилась поиском путей изучения сформированности физиологического и речевого дыхания у детей дошкольного возраста с разными формами речевой патологии и разработкой педагогической модели для формирования компонентов физиологического и речевого дыхания в системе преодоления речевых нарушений с применением аппаратных методов [2, 3].

При анализе отечественных и зарубежных научных исследований, в области применения аппаратных методов в коррекционной работе, были подобраны и выявлены аппаратные комплексы, которые могут использовать в своей работе логопеды. Глубокий анализ имеющихся информационных технологий, позволяющие работать с детьми с речевыми нарушениями показал, что на данный период времени существует ограниченный список комплексов, основанных именно на аппаратном методе. По результатам анализа научно-методической литературы, в отечественных научных исследованиях были выявлены аппаратные комплексы, которые могут считывать именно показатели сформированности физиологического дыхания у детей, и позволяют работать над формированием физиологического и фонационного дыхания, что является важным аспектом для осуществления следующего этапа нашего научного исследования. В зарубежных исследованиях при формировании физиологического и речевого дыхания используются следующие аппаратные комплексы: CAFET, Groovtube. Все данные аппаратные комплексы основаны на БОС [4, 5]. В отечественной логопедии это такие аппаратные комплексы как: программно-аппаратный комплекс «Комфорт-ЛОГО»; напульсный тренажер «ИБИС»; тренажер речевой мультисенсорный ИНТОН-МС. Изучение возможностей каждого аппаратного комплекса, привел к выбору «Комфорт-ЛОГО», основанного на технологии БОС. Данный аппаратный комплекс позволяет выявить и скорректировать нужные компоненты физиологического и речевого дыхания, которые охватываются и обосновываются в нашем исследовании. Применение аппаратного метода позволит считать более точные показатели состояния сформированности физиологического дыхания у детей с разной формой речевой патологии [2, 3].

Следовательно, в проблемное поле представленного научного исследования были включены следующие вопросы: развития компонентов процесса физиологического и речевого дыхания при разных речевых нарушениях; организации и

оптимизации педагогических условий; взаимодействия субъектов образовательных отношений в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями по формированию физиологического и речевого дыхания с применением аппаратных методов.

Экспериментальное осуществление научного исследования началось с разработки диагностической программы обследования сформированности компонентов физиологического и речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста, с разной формой речевой патологии, с применением аппаратного метода. Данная программа позволяла выявить более точные показатели сформированности физиологического дыхания у детей, за счет использования аппаратного комплекса «Комфорт-ЛОГО», основанного на методе БОС-технологии [2].

Изучение состояния сформированности физиологического и речевого дыхания по разработанной диагностической программе у детей старшего дошкольного возраста с разными формами речевой патологии с применением специальных аппаратных методов, на этапе констатирующего эксперимента, привело нас к следующим выводам, значимых для нашего научного исследования. Данные о состоянии сформированности процесса дыхания у детей с ОНР (СГ), неосложненным этиологией (МКБ-10), существенно отличаются от показателей детей с ОНР, имеющие при этом разные формы речевой патологии (дизартрия (ЭГ1), заикание (ЭГ2), ринолалия (ЭГ3)), что было доказано при помощи использования математико-статистического метода, основанного на однофакторном дисперсионном анализе (критерии Крускала-Уоллиса). Было установлено, что у детей с дизартрией, заиканием и ринолалией наблюдается неблагоприятный анамнез, обусловленный негативными факторами развития как в пренатальном, натальном, так и постнатальном периодах развития. Обнаружено, что у детей с ОНР, отягощенным клиническим диагнозом, наблюдаются статистически значимые различия ($p < 0,05$) в сформированности компонентов физиологического и речевого дыхания, в отличие от детей с ОНР, неосложненным этиологией. В экспериментальных группах не было выявлено ни одного испытуемого со сформированным, с точки зрения физиологии, правильным типом дыхания – диафрагмальным, который является фундаментом для формирования речевого дыхания. У детей с дизартрией преобладали смешанный и ключичный типы дыхания, у детей с заиканием – ключичный тип дыхания, у детей с ринолалией – ключичный и грудной типы дыхания. Между экспериментальными группами у детей, с разной формой речевой патологии, также наблюдались статистически значимые различия ($p < 0,05$) в сформированности компонентов физиологического и речевого дыхания, что указывает о различии сформированности процесса дыхания у детей с разной формой речевой патологии. Установлено, что дети с логопедическим заключением ОНР, неосложненным этиологией (СГ), преимущественно сосредоточены в рамках удовлетворительного и недостаточного уровней, в отличие от детей экспериментальных групп. Дети первой и второй экспериментальных групп в большей степени расположились на недостаточном уровне сформированности физиологического и речевого дыхания. Низкий уровень был выявлен больше у детей третьей экспериментальной группы. При первичной диагностике детей сравнительной и экспериментальных групп с речевыми нарушениями на аппаратном комплексе «Комфорт-ЛОГО», основанного на методе БОС, для выявления более точных показателей состояния физиологического дыхания, было установлено что: ни у одного ребенка не соответствует норме частота дыхания (ЧД); отсутствует длительный диафрагмальный выдох; наблюдается отсутствие синхронизации частоты сердечных сокращении с фазами дыхательного цикла.

Таблица 1

Распределение испытуемых с речевыми нарушениями по уровням сформированности процесса дыхания (констатирующий эксперимент)

Группа Уровень	СГ (ОНР)	ЭГ 1 (ОНР, дизартрия)	ЭГ 2 (ОНР, заикание)	ЭГ 3 (ОНР, ринолалия)
Высокий	0%	0%	0%	0%
Удовлетворительный	41%	14%	8%	0%
Недостаточный	59%	60%	67%	33%
Низкий	0%	26%	25%	67%

Полученные данные в констатирующем эксперименте представленного исследования подтвердили необходимость научно-практического осмысления целей и задач по организации и осуществлению образовательного процесса, направленного на формирование физиологического и речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с разными типами речевых нарушений. Следовательно, появилась необходимость разработки и реализации педагогической модели, направленной на формирование компонентов процесса дыхания у детей данной категории, с применением специального аппаратного метода, для выявления более точных показателей состояния физиологического и речевого дыхания. Разработанная педагогическая модель включала в себя диагностический, аналитический, содержательно-организационный и оценочный блоки. Каждый блок включал в себя содержание работы, направленной на развитие компонентов физиологического и речевого дыхания у детей с речевыми нарушениями с применением аппаратного метода. Теоретико-методологическим основанием для модели стали выявленные на основе многоаспектного анализа особенности, подходы и принципы развития физиологического и речевого дыхания у детей дошкольного возраста с разными формами речевой патологии. В основу модели легли исследования разных авторов по вопросам формирования процесса дыхания у детей (Е.Ф. Архипова, Л.И. Белякова, Н.Н. Гончарова, О.Е. Грибова, А.Г. Ипполитова, Н.И., Жинкин, И.И. Ермакова и др.). Так как модель включала в себя использование аппаратного метода, она разрабатывалась с учетом методологии формирования, коррекции, оптимизации и развития речевого дыхания, речи, речевого поведения и психоэмоционального состояния с применением БОС-технологий таких авторов, как – О.Н. Вовк, А.А. Сметанкин, В.М. Клименко. Данная модель была выстроена таким образом, что она может быть использована с детьми с любой формой речевой патологии. Разработанная педагогическая модель отвечает требованиям ФГОС ДО и основных образовательных и коррекционных программ для этой категории детей дошкольного возраста, имеющих ТНР. Нужно отметить, что также в рамках осуществления научного исследования, были разработаны и описаны специальные педагогические условия, необходимые для реализации представленной педагогической модели. На данном этапе научного исследования педагогическая модель была апробирована с группой детей с заиканием (ЭГ2).

После апробации разработанной педагогической модели, мы получили следующие результаты: в контрольной группе (КГ), которая обучалась по традиционной коррекционно-развивающей программе, без включения педагогической модели,

не наблюдались статистически значимых различий в сформированности компонентов физиологического и речевого дыхания ($p>0,05$), в отличие от детей второй экспериментальной группы. В ЭГ2, в образовательный процесс которой была включена данная модель, испытуемые показали статистически значимые различия в показателях ($p<0,05$). Испытуемые ЭГ2 показали лучшие результаты сформированности следующих критериев: длительность внеречевого выдоха; сила внеречевого выдоха; целенаправленность воздушной струи; сила воздушной струи; длительность речевого выдоха (воспроизведение на одном выдохе предложения с увеличением количества слов; воспроизведение на одном выдохе чистоговорки; воспроизведение на одном выдохе автоматизированного ряда)). Следует отметить, при повторном обследовании, было выявлено, что у детей ЭГ2 в большей степени преобладает диафрагмальный (брюшной) тип дыхания, который является наиболее благоприятным, с физиологической точки зрения, при формировании речевого дыхания. У детей КГ преобладали грудной и ключичный типы дыхания. Повторное обследование на аппаратном комплексе «Комфорт–ЛОГО», основанного на методе БОС, показало, что у детей ЭГ2 коэффициент соотношения длительности вдоха и выдоха равен 0,77, что указывает на то, что у детей сформировался длительный и плавный диафрагмальный выдох. Также у детей ЭГ2 повысилось ЧД. У детей КГ показатели не изменились. Также при сравнении КГ (после) и ЭГ2 (после) тоже наблюдаются статистически значимые различия ($p<0,05$), что свидетельствует об эффективности нашей разработанной педагогической модели.

Таблица 2

Сравнительные показатели распределения КГ и ЭГ2 по уровням сформированности процесса дыхания (контрольный эксперимент)

Группа \ Уровень	КГ (до)	КГ (после)	ЭГ 2 (до)	ЭГ 2 (после)
Высокий	0%	5%	0%	42%
Удовлетворительный	41%	54%	8%	41%
Недостаточный	59%	41%	67%	17%
Низкий	0%	0%	25%	0%

Выводы. Таким образом, апробация разработанной педагогической модели, направленной на формирование физиологического и речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями с применением аппаратного метода, в описанных педагогических условиях, показала свою эффективность, что экспериментально было доказано в нашем научном исследовании. Дальнейшая разработка темы исследования предполагает внедрение и реализацию разработанной педагогической модели в других исследовательских группах, а также в обогащении и развитии разработанной педагогической модели дополнительными аппаратными методами, для формирования физиологического и речевого дыхания у детей дошкольного возраста в системе преодоления речевых нарушений.

Литература:

1. Алмазова, А.А. Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: монография / А.А. Алмазова, О.С. Орлова и др. – М.: Издательство «Спутник+». – 2014. – С. 4-15
2. Скоробогатова, Н.В. Исследование предпосылок нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья с использованием технологий биологической обратной связи / Н.В. Скоробогатова, А.А. Вебер // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – №4. – С. 232-237. – URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 07.12.2023). – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36884706>
3. Филатова, Ю.О. Дыхание как компонент функциональной системы речи: онтогенез и речевой дизонтогенез / Ю.О. Филатова, А.О. Аксенова // Дефектология. – 2020. – № 6. – С. 72-79
4. King, S.N. Model for Treating Voice Disorders in School-Age Children within a Video Gaming Environment / S.N. King, L. Davis, J.J. Lehman // Journal of Voice. – 2012. – Vol. 26. – №5. – P. 656-663. – DOI: 10.1016/j.jvoice.2011.08.002
5. Radford, N.T. A Research Note to Encourage Study of Speech Breathing in Children Who Stutter / N.T. Radford // Perceptual and Motor Skills. – 2016. – Vol. 122. – №1. – P. 227-276. – DOI: 10.1177/0031512516660702

Педагогика

УДК 378.1

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Сошко Анна Борисовна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар);

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Русая Татьяна Григорьевна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ НА ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЯХ: ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема, связанная с поиском ресурсов для разрешения проблем, связанных с онлайн-обучением. Жизнь современного преподавателя значительно усложнилась. Авторы убеждены, что персонализированная среда обучения не только настроена на запрос от обучающегося. Она должна быть еще правильно сформированной. Современный подход к наполнению образовательного контента предполагает, что персонализированная среда должна стать самодостаточной. Она должна работать на студента. А он, в свою очередь, войдя в нее, найти все, что ему нужно, для достижения результата. Такая образовательная среда должна быть подстроена под интересы каждого. В этом случае студенту хочется все время что-то делать и что-то совершенствовать. Важный момент связан также с открытостью цифровой образовательной среды. Она предназначена для обеспечения различных задач образовательного процесса. Цели ее создания продиктованы с учетом интересов обучающихся и преподавателей.

Ключевые слова: преподавательская деятельность, педагогический дизайн, персонализация, коммуникация, персонализированная образовательная среда, активная адаптивность, пассивная адаптивность.

Annotation. This article discusses the problem of finding resources to solve problems related to online learning. The life of a modern teacher has become much more complicated. The authors are convinced that the personalized learning environment is not only customized to the request from the student. It should still be properly formed. The modern approach to filling educational content suggests that a personalized environment should become self-sufficient. She has to work for the student. And he, in turn, entering it, will find everything he needs to achieve a result. Such an educational environment should be tailored to the interests of everyone. In this case, the student wants to do something all the time and improve something. An important point is also related to the openness of the digital educational environment. It is designed to provide various tasks of the educational process. The goals of its creation are dictated by taking into account the interests of students and teachers.

Key words: teaching, pedagogical design, personalization, communication, personalized educational environment, active adaptability, passive adaptability.

Введение. Практике реализации разнообразных технологий взаимодействия в аудитории в процессе онлайн-занятий посвящено сегодня достаточно большое количество интересных материалов, иллюстрирующий практический опыт коллег. Современный преподаватель вынужден в образовательных реалиях заниматься разработкой технологий организации обучения в цифровой образовательной среде, но и рефлексировать уровень самореализации в дистанционном, гибридном форматах работы [1, С. 60].

Онлайн-коммуникация как проблемное поле получила свой старт тогда, когда все были вынуждены уйти на самоизоляцию. В этот период только ленивый не говорил, что дистанционное обучение – это плохо. Но при этом только профессионалы говорили о том, что качественное дистанционное обучение возникает там, где правильно организована коммуникация. По сути, залогом успешного образования с использованием современных технологий и использованием цифровой образовательной среды, – является педагогически целесообразно организованная коммуникация [2, С. 108].

Изложение основного материала статьи. В работах, посвященных профессиональной деятельности преподавателя, толкований онлайн-коммуникации достаточно много. Они все разные. Некоторые авторы и исследователи смешивают два понятия: «коммуникация» и «общение». Проблемный дискурс стремительно переместился в 2020 году в контекст понимания коммуникации как ресурса, дающего возможность обмениваться информацией, целенаправленной и качественно подготовленной [3, С. 171].

Целесообразно начинать изучение в любой предметной области с изучения терминологии. Именно изучение терминологии позволяет обучающимся понимать то, о чем говорит преподаватель. В образовании есть разные научные школы, которые по-разному толкуют и некоторые определения, в том числе, и научные подходы, поэтому очень важно определиться именно с той терминологией, с теми понятиями, которые используются в ходе учебного процесса. Только в этом случае тот, кто слушает преподавателя на занятии, – будет понимать его. Если пропустить этот важный дидактический прием, перегрузить речь преподавателя научной терминологией, – обучающийся не сможет воспринимать и понимать этот уникальный научный язык. Таким образом, первый и важный вопрос коммуникации – это разговор на одном языке, конструктивный и продуктивный диалог [5, С. 47-48].

Следующая проблема, которая также возникает в процессе коммуникации – это те дефициты, которые имеют обучающиеся. Периодически каждый обучающийся какие-то темы может пропускать, бывает это по разным причинам. Именно эти дефициты не позволяют двигаться вперед и являются тормозом учебного процесса, несмотря на очень качественно подготовленный преподавателем образовательный контент. Первое, что можно сделать преподавателю для профилактики данной проблемы – это изучить проблемы, пропуски и дефициты в знаниях студентов.

Далее, безусловно, нужно изучить ресурсы, которыми обладает целевая аудитория. Можно использовать анкетирование, входное тестирование, для понимания, как именно студенты работают с поисковой строкой, как они умеют формулировать поисковые запросы. Работа с поисковыми системами, текстами, современными цифровыми ресурсами научит студентов быстро уметь перестраиваться. Обычные задания позволяют преподавателю не только корректировать программу, но и выстраивать взаимодействие, учитывая проблемы, создавая возможности для обучающихся в плане восполнения этих проблем, чтобы они не чувствовали себя какими-то ущербными.

Следующая серьезная проблема в процессе обучения и организации взаимодействия – это согласование цели. Еще на первом этапе очень важно согласовать учебные цели для того, чтобы процесс взаимодействия был эффективным. Практикой доказано, что если сам процесс обучения не отвечает на запросы обучающегося, то интерес к обучению пропадает. Для решения этой педагогической задачи также подойдет анкетирование, опрос, первичная диагностика, позволяющая получить обратную связь и выяснить, какие цели и задачи нужны обучающемуся, какие, например, форматы организации взаимодействия наиболее приемлемы для него.

В процессе коммуникации происходит знакомство, оно должно позволить, независимо от предметной области, организовать взаимодействие на любом этапе. Обучающийся, попадая в эту среду, должен понимать, что здесь нет оценки за то, правильно он говорит или неправильно, он имеет право думать, размышлять и ошибаться, и именно в этом процессе рождаются истины. Именно в процессе представления себя, как личности, когда студент рассказывает о том, что умеет, чем владеет, чем он хотел бы овладеть в будущем в процессе изучения курса. Такая онлайн-коммуникация с представлением собственного опыта, собственных проблем, дефицитов, наработок, – работает только на результат [6, С. 180].

Обучение должно способствовать собственному успеху обучающегося. Человек прирастает собственными знаниями, возможностями. От этого зависит успешность. Для того чтобы выбрать цифровой инструмент для организации коммуникации, преподавателю необходимо понять, какие решаются педагогические и методические задачи. Также важный момент связан с организацией обратной связи, которая полностью зависит от форм работы, выбора цифровых инструментов и педагогических технологий.

Процесс коммуникации существенно отличается в больших и малых группах. Здесь также целесообразно работать персонализировано, с четко построенной системой курса, определения правил игры (если, например, студенты сдают выполненные задания в дедлайн, – гарантированно они узнают результат своей работы в течение двух-трех дней, если они не сдали работу своевременно, то тогда проверка осуществится только тогда, когда у преподавателя будет время, чаще всего это происходит накануне зачета или экзамена, когда уже нет возможности исправить текущий балл). Этот прием является хорошим стимулом в формировании ответственности, внутренней мотивации, рефлексии.

В процессе изучения работ студентов преподаватель для себя может формировать их в некоторые дифференцированные группы. Одни из них транслируют продвинутый уровень освоения компетенций, другие стремятся к чему-то определенному, третьим нужна конкретная помощь преподавателя, а четвертые – самостоятельно движутся, им нужна какая-то другая помощь, другое взаимодействие, и, соответственно, преподавателю на практических занятиях можно

строить работу для разных потоков, можно открыть сессионные залы, давать разные задания, - тем самым тоже персонализируя учебный процесс.

Если речь идет об индивидуализации процесса обучения, то очевидно, что тот, кто организывает учебный процесс, очень хорошо знает особенности и возможности каждого обучающегося. Это процесс идет от преподавателя к студенту, потому что преподаватель априори знает, что нужно студенту. Когда поднимается вопрос о дифференциации, преподаватель нацелен на работу с группами, задания для групп формируются в этом случае в зависимости от цели. Персонализация существенно отличается от индивидуализации и дифференциации. В этом случае подключаются совершенно другие ресурсы, в отличие от выше описанных процессов. Поэтому, когда анализируется такой феномен, как персонализация, то очевидно, что этот процесс идет от обучающегося. В арсенале у преподавателя имеется цифровая среда. В этой среде есть широкие возможности для создания всех ресурсов и возможностей для удовлетворения образовательных потребностей каждого.

Чтобы преподавателю с большим стажем работы перейти на глобальный процесс персонализации, – ему необходимо перестроить свою философию. Безусловно, персонализация украшает учебный процесс, т.к. при этом каждый может найти для себя именно ту нишу, которая ему подвластна. Всегда в статистической аналитике по группам студентов есть неуспевающие, неуспешные, неудовлетворенные процессом обучения. Такая дифференциация по критерию успешности-неуспешности, удовлетворенности-неудовлетворенности обусловлена тем, что каждый человек имеет свои дефициты в знаниях.

Процесс персонализации может быть мозаичным. Такая персонализация, при которой преподаватель знает, как ему работать с каждым обучающимся, называется активной адаптивностью. Существует еще пассивная адаптивность, при которой обучающийся сам находит все, что ему нужно, в образовательной среде. Но пиком, кульминацией персонализации является «умная» адаптивность. В этом случае, когда обучающийся заходит в цифровую образовательную среду и система сама помогает ему учиться, выявляет его дефициты и направляет его на их ликвидацию, постоянно транслируя прогресс-регресс в динамике процесса обучения [7, С. 44-45].

Большое значение имеет педагогический дизайн образовательного контента. Модели педагогического дизайна нужны для разработки и организации образовательного процесса. Модель педагогического дизайна предоставляет рекомендации по проектированию и реализации педагогических сценариев для достижения целей обучения. Модели помогают инструкторам и преподавателям направлять и планировать весь процесс обучения. Педагогический дизайн задуман как итеративный процесс планирования результатов, выбора эффективных стратегий преподавания и обучения, выбора соответствующих технологий, определения образовательных средств и измерения эффективности.

Благодаря использованию педагогического дизайна можно упорядочить и структурировать информацию: модели педагогического дизайна позволяют систематизировать и организовать знания, что делает их более доступными и удобными для использования. Также педагогический дизайн играет большую роль в процессе улучшения качества обучения: благодаря моделям педагогического дизайна преподаватели могут разрабатывать более эффективные и интересные учебные программы, которые позволяют ученикам лучше усваивать материал. Модели педагогического дизайна позволяют преподавателям делиться друг с другом своим опытом, что повышает эффективность образовательного процесса в целом.

Среди проблемных аспектов, связанных с использованием педагогического дизайна можно назвать следующие: во-первых, сложность: не все преподаватели могут разбираться в моделях педагогического дизайна, что может осложнить их использование; во-вторых, наличие неподходящих моделей: не все модели подходят для конкретных образовательных задач, что может привести к необходимости использования нескольких моделей для достижения желаемых результатов; в-третьих, теоретическое перенасыщение: некоторые модели педагогического дизайна слишком теоретические и не отражают реальности образовательного процесса, что затрудняет их использование в практической деятельности.

Выводы. Э.Ф. Зеер, конкретизируя сущностную характеристику профессионального будущего и прогностической компетенции, пишет: «Суть персонализированной траектории обучения и развития заключается в том, что каждый обучающийся делает осознанный выбор направления (трека) развития из возможных вариантов, находит свои практики личной траектории развития, которые помогут достичь своего личного следующего, более высокого уровня. Образование превращается в «личную квест», когда обучающийся развивает себя по выбранному и одобренному сценарию» [4, С. 24].

Персонализированная среда с умной адаптивностью является мечтой каждого работающего над собой преподавателя. Над наполнением такой среды нужно много и кропотливо работать. Материалы должны быть в доступном формате, понимаемыми и воспринимаемыми каждым обучающимся. Серьезное значение приобретает проблема поиска ресурсов и инструментов для работы. В настоящее время идеология для формирования ресурсов претерпевает большие изменения. А преподаватель должен быть компетентным в выборе инструментов, выбирая исключительно те из них, которые позволят достичь педагогической цели, и, в дидактических возможностях которых, он свободно ориентируется.

Литература:

1. Боцова, А.В. О ресурсах цифровизации высшего образования в контексте перехода на инновационный уровень / А.В. Боцова, С.К. Гучетль, Ю.С. Кульбит // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 59-62
2. Зеер, Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему / Э.Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – №1 (44). – С.104-114
3. Кораблина, М.В. Актуализация дистанционной коммуникации в вузе: проблемы и перспективы развития / М.В. Кораблина, О.Н. Бабушкина // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 7. – С. 169-173
4. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2021. –120 с.
5. Полевая, Н.М. Онлайн-коммуникации в условиях виртуальной образовательной среды вуза / Н.М. Полевая, В.В. Ситникова // Преподаватель XXI века. – 2021. – №3-1. – С. 43-54
6. Прохорова, М.П. Средства персонализации образовательного процесса в рамках электронных курсов / М.П. Прохорова, А.А. Шкунова, Е.П. Гуреева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-3 – С. 176-188
7. Сичинава, А.В. Проблемы индивидуализированного и дифференцированного обучения в условиях реализации федеральных образовательных программ / А.В. Сичинава // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 6А. – С. 42-49. – DOI: 10.34670/AR.2023.60.69.015

УДК 5.8.2

аспирант Стальмакова Галина Брониславовна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург)

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЛОГИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье предлагается инновационная технология развития исследовательского опыта студентов СПО на основе логистического подхода. Методика была разработана автором статьи, как обобщение собственного педагогического опыта при руководстве курсовыми работами. Разработка и применение новой технологии осуществлялись в ходе преподавания курса по специальности 38.02.03 «Операционная деятельность в логистике». В статье раскрываются особенности и возможности авторской методики. Взаимосвязь педагогики с образовательной логистикой составляют основу развития исследовательского опыта студентов СПО. Автором освещается название, цель, возможности и уникальность инновационной технологии. Отмечается значение образовательной логистики при формировании организационно – педагогических условий, обобщаются конкретные примеры практической значимости логистических подходов в современной педагогической деятельности. Методика направлена на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов. Значимость инновационного подхода заключается в подготовке студентов к написанию и защите ВКР. Представленная технология может специфично и вариативно использоваться в педагогическом процессе.

Ключевые слова: ТРИО (теория развития исследовательского опыта), логистические подходы, аддитивность, синергия, инновационная технология.

Annotation. The article proposes an innovative technology for developing the research experience of students of secondary vocational education on the basis of a logistic approach. The methodology was developed by the author of the article as a generalization of his own pedagogical experience when writing term papers. The development and application of the new technology were carried out during the course of teaching the specialty 38.02.03 "Operational activities in logistics". The article reveals the features and possibilities of the author's methodology. The interrelation of pedagogy with educational logistics forms the basis for the development of the research experience of students of vocational schools. The author highlights the name, purpose, capabilities and uniqueness of the innovative technology. The importance of educational logistics in the formation of organizational and pedagogical conditions is noted, specific examples of the practical significance of logistic approaches in modern pedagogical activity are summarized. The methodology is aimed at the formation of professional competencies of future specialists. The importance of an innovative approach lies in preparing students to write and defend the thesis. The presented technology can be used in a specific and variable way in the pedagogical process.

Key words: TRIO (theory of development of research experience), logistic approaches, additivity, synergy, innovative technology.

Введение. Защита курсовых работ для студентов СПО является одной из форм подтверждения соответствия профессиональным компетенциям по выбранной специальности, а также демонстрирует степень развития и применения исследовательского опыта, как самостоятельного теоретико-практического освоения знаний, умений и навыков по выбранной теме относительно той или иной специальности. Современные студенты испытывают трудности при сборе, анализе, применении и подаче полученной информации в ходе написания курсовых работ, которые подтверждают их степень соответствия выбранной квалификации. Цель статьи заключается в представлении самостоятельно разработанной автором методики для развития исследовательского опыта обучающихся в СПО при написании курсовых работ, а также уверенного, осознанного, свободного представления их на защите.

Изложение основного материала статьи. Современная методология и технология профессионального образования в рамках реализации программы «Профессионалитет» сфокусирована на выявление и предложение наиболее аддитивных методологических и технологических наработок в профессиональном образовании, инновационных подходов, которые являются ценным индивидуальным гносеологическим и праксеологическим продуктом аналитического и креативного мышления современного человека. Емкость предполагаемого результата не возможна без синергии, логистического свойства взаимосвязей. «Логистика – это широкий диапазон деятельности, связанный с эффективным движением конечных продуктов от конца производственной деятельности к покупателю» [1, С. 20].

В работе С.В. Данилова «Логистика педагогических инноваций как методология управления нововведениями в образовании» уделяется внимание необходимости логистики в образовании, как инновационного механизма. В статье отмечается прикладной характер логистики как науки, а также возможности ее применения в образовании, при управлении инновационными процессами. По мнению автора нововведения требуют системной деятельности в образовательном процессе, что способна обеспечить логистика. С.В. Данилов раскрывает понятия «образовательная логистика» и «педагогическая логистика» [5, С. 28].

В статье Т.А. Громовой «Принципы логистики в образовательном процессе» обращается внимание читателя на роль образования в государстве как важнейшего ресурса страны. Автор предлагает идею о применении принципов логистики для построении и управлении образовательного процесса, утверждая, что «поток образует логистические цепочки, которые в свою очередь могут быть использованы в образовательной логистике, а также при создании «модели управления логистическими потоками колледжа» [2, С. 74].

Современное профессиональное образование характеризуется гибкостью, оптимальностью, синергичностью, предполагает получение профессионального опыта, который сильно зависит от влияния внешней среды и нуждается в исследованиях и аналитике. С точки зрения андрагогики «Технический прогресс ставит взрослого перед необходимостью избавиться от «старого» опыта ради приобретения нового. Опыт, как жизненный, так и профессиональный зачастую становится препятствием для профессионального роста. Эти особенности современной ситуации позволили учёным установить своеобразную единицу измерения устаревших знаний – «период полураспада профессиональной компетентности» [4, С. 20].

Логистические подходы характеризуются интегрированием различных элементов, они могут быть выражены огромными областями познания для эффективного осуществления какой-либо практической деятельности, в том числе педагогической. В 2014 году О.А. Трофимова в статье «Логистический подход к управлению потоками в образовательных учреждениях» раскрывает значимость логистики, как науки, где нет единого понятийного аппарата. В области экономики актуализируется ее значение, но наблюдается слабое развитие применения логистики в образовании. По мнению автора это

могло бы обеспечить гармоничный ход педагогического процесса. «Принципиальная новизна логистического подхода в системе образования – это взаимная связь, соединение всех областей, всех направлений деятельности с целью создания материала проводящих систем, гармонично организованных, легко управляемых и высокоэффективных» [8, С. 75].

Например, к выполнению курсовой работы и ее защите при завершении профессионального модуля ПМ.01 согласно курсу «Планирование и организация логистического процесса в организациях (в подразделениях) различных сфер деятельности» по специальности среднего профессионального образования 38.02.03 «Операционная деятельность в логистике».

В данной статье предлагается инновационная технология развития исследовательского опыта (далее ТРИО), разработанная автором, как результат собственной педагогической деятельности в процессе руководства курсовыми работами студентов СПО с 2012 года. Предпосылками создания технологии является оптимизация образовательного процесса при написании исследовательского текста.

Цель технологии: посредством работы с цитатами (по выбранной теме курсового проекта или определенной теме занятия) развить и повысить у обучающихся личностный и образовательный результат для повышения уровня профессиональной осознанности и значимости профессии.

Организация работы: возможно вариативное применение задания как «поиск цитат». Например,

- для домашнего задания по теме занятия профильного предмета для студентов профессиональной подготовки;
- в ходе занятия для интегрирования с технологией «Дебаты» (как способ снятия психологического стресса фрагментарно по теме «говорить на публике»;
- предлагать студентам подобрать резюмирующую цитату по теме или выбрать из перечня, как способ проверки восприятия нового материала по теме;
- в групповой работе;
- при выявлении знания терминов – соответствие цитаты термину или термина предложенному тексту.

Преимущества ТРИО проявляются в возможности применении на разных этапах занятия: вводной, основной, заключительной, а также способности легко внедряться в любые виды занятий: лекционные, практические, обобщающие уроки и другие. В технологической карте отражается место и роль инновационной технологии в развитии структуры занятия и его вида.

Таблица 1

Вариативность применения ТРИО в технологической карте

Этапы / виды занятий	Действия преподавателя	Действия студентов
1. Опрос ДЗ.	Уточняет тему по которой выполняется подбор цитаты.	Находят, интерпретируют цитату, приводят источник, тренируются в оформлении источника для последующего оформления списка литературы.
2. В ходе занятия.	Предлагает цитату.	Анализируют предложенную цитату, развивают речь в ходе устной интерпретации.
3. Дискуссия в ходе занятия.	Предлагает заранее подготовить цитаты для обсуждения по указанной теме.	Обсуждают, отстаивают свою позицию, развивают критическое мышление.
4. Итоговая часть занятия.	Предлагает готовый текст.	Изучают текст на занятии, подбирают цитаты как итоговый вывод по теме.
5. Исследовательское занятие по разработке КР (согласно теоретической, аналитической или практической части).	Предлагает подобрать цитаты с учётом практической или теоретической части, работы.	Осуществляют поиск с учетом названия параграфа главы, части КР.
6. Семинар.	Оценивает практику выступления на основе заранее подготовленного материала.	Запланированное выступление на занятии.
7. Занятие по оформлению КР.	Дает рекомендации по поиску соответствующей требованиям ФГОС литературы.	Формирование списка источников литературы (например, для КР).

Как видно из таблицы вариативность применения ТРИО в технологической карте относительно этапов и видов занятий может изменяться, адаптироваться, дополняться.

Описание технологии. Вариант обработки цитаты по заданию преподавателя мотивирует на поиск источника литературы, закрепляет алгоритм работы с цитатой, который заранее объясняется преподавателем. Задание выполняется от руки на формате А4, в виде портфолио, что побуждает к осознанной работе с литературным текстом и способствует его большему осознанию. Выполненное и накопленное портфолио возможно использовать как результат для выставления оценки по дифференцированному зачету или в ходе отчета о проделанной самостоятельной работе.

Примерный алгоритм работы с цитатой.

1. Написать тему занятия.
2. Цитату возможно подбирать с учётом индивидуальных возможностей обучающегося и уровня сложности темы (учитывается степень сложности выполнения задания самостоятельно):

- подбор цитаты непосредственно к названию темы (легкий уровень), опираемся только на название темы;
- подбор цитаты опираясь на знание содержания темы, тогда обучающийся пишет план и вопросов темы для понимания соответствия уровню содержания раскрываемого вопроса;

3. Указать источник литературы с полными выходными данными, как требовалось бы для списка источников и литературы.

4. Написать текст из 7-10 предложений по заданной теме и выбранную цитату применить как основное назначение, а именно подчеркивая достоверность аргументов, фактов, данных, имеющих непосредственное отношение к выбранной теме научного исследования.

5. Обратить цитату в ссылку, что дает возможность проверки на соответствие цитаты данной книге, указать страницу (откуда цитата), тем самым закрепить умение оформлять ссылки в исследовательских работах и применять их подготовленные в своей работе на основе формирования банка цитат.

6. Выступить на занятии перед аудиторией.

7. Сформировать список источников литературы без повторов книг: 10 тем – 10 авторов и книг (возможны варианты задания, но для занятия по курсовому проектированию обязательно как итоговый список литературы).

Выводы:

1. Образовательный процесс XXI века строится на инновационных образовательных технологиях, поскольку основные тенденции предусматривают в процессе обучения потоковые процессы: информационные, материальные, финансовые, сервисные, имеющие прямое отношение к логистике, являющиеся основой для логистических подходов, которые позволяют обучающимся приобрести заданные нормативными документами профессиональные компетенции, предполагающие осуществление различных операций с информацией, как потоком, а именно хранение, упорядочивание, передача, актуализация, обобщение, представление и других. Все это обеспечивает работу с опорой на многообразные психологические процессы мышления обучающихся, приводящих к получению результата как много - аспектного, что свойственно логистическим подходам и данному виду науки.

2. Логистическая основа ТРИО позволяет: развить аналитическое и креативное мышление обучающихся, обеспечить ресурсообеспеченность и многофункциональность учебных процессов, гибко встраивается в любые виды занятий, адаптироваться к изменяющимся требованиям внешней среды, отвечать требованиям образовательных стандартов.

3. Инновационная технология снижает психологический стресс обучающихся при написании курсовой работы, мотивирует к самостоятельному исследованию, развивает интерес к выбранной теме, повышает личностный и образовательный уровень написания исследовательской работы, способствует развитию профессиональных компетенций, являющихся ключевым результатом при реализации программы «Профессионалитет» на современном этапе.

Литература:

1. Аникин, Б.А. Логистика / Б.А. Аникин. – Логистика и управление цепями поставок. Теория и практика. Основы логистики: учебник. – Москва: Проспект, 2013. – 344 с.
2. Громова, Т.А. Логистика образовательного процесса / Т.А. Громова, А.В. Селиванов // Современные проблемы экономического образования. – 2013. – № 9. – С. 74-76
3. Василькова, Т.А. Основы андрагогики: учебное пособие / Т.А. Василькова. – М.: КНОРУС, 2013. – 252 с.
4. Вершловский, С.Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2014. – 148 с.
5. Данилов, С.В. Логистика педагогических инноваций как методология управления нововведениями в образовании / С.В. Данилов // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – С. 41.
6. Канке, А.А. Логистика: учебник 2-е издание испр. и доп. / А.А. Канке. – М. ИД.ФОРУМ: ИНФРА-М, 2011. – 384 с.
7. Коротаева, Е.В. Педагогическое взаимодействие: учебное пособие для вузов / Е.В. Коротаева. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 223 с.
8. Трофимова, О.А. Логистический подход к управлению потоками в образовательных учреждениях / О.А. Трофимова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 2. – С. 84-87

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Любовь Владимировна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена использованию цифровых технологий в управлении маркетинговой деятельностью образовательной организации. В статье обосновывается значимость управления маркетинговой деятельностью образовательной организации, которое позволяет достигать эффективного продвижения учебных программ, формирования имиджа образовательной организации и привлечения потенциальных обучающихся. Для обоснования использования цифровых технологий в управлении маркетинговой деятельностью образовательной организации проанализированы особенности и возможности их применения. Определена сущность маркетинговой деятельности в образовании. На основе анализа сообществ образовательных организаций в социальных сетях выявлены проблемы в управлении маркетинговой деятельностью: отсутствие стратегического подхода; неправильное использование платформ; недостаточно взаимодействия; неэффективный контент; отсутствие мониторинга и анализа. Эти проблемы могут ограничивать способность образовательной организации эффективно привлекать и удерживать аудиторию, а также достигать своих целей в сфере маркетинга. Решение данных проблем заключается в управлении маркетинговой деятельностью, которое включает: разработку стратегии, правильный выбор платформ, взаимодействие с аудиторией, создание качественного контента и систематический анализ результатов маркетинговых усилий. Рассмотрены аспекты маркетинговой информационной кампании по продвижению результатов научной, образовательной и имиджевой работы образовательной организации для привлечения большего количества обучающихся. Выявлена необходимость разработки каждой образовательной организацией своей уникальной маркетинговой стратегии, которая будет соответствовать ее потребностям и особенностям. Таким образом, использование цифровых технологий в управлении маркетинговой деятельностью образовательной организации способствует ее конкурентоспособности, привлечению обучающихся, продвижению образовательных программ, позволяет значительно повысить эффективность маркетинговых кампаний и улучшить коммуникации с целевой аудиторией.

Ключевые слова: цифровые технологии, маркетинг, маркетинговая деятельность, маркетинг образования, управление маркетинговой деятельностью, маркетинговая стратегия, образовательная организация.

Annotation. The article is devoted to the use of digital technologies in the management of marketing activities of an educational organization. The article substantiates the importance of managing the marketing activities of an educational organization, which makes it possible to achieve effective promotion of educational programs, formation of the image of an educational organization and attracting potential students. To substantiate the use of digital technologies in the management of marketing activities of an educational organization, the features and possibilities of their application are analyzed. The essence of marketing activities in education is defined. Based on the analysis of the communities of educational organizations in social networks, problems in the

management of marketing activities have been identified: lack of a strategic approach; improper use of platforms; insufficient interaction; ineffective content; lack of monitoring and analysis. These problems may limit the ability of an educational organization to effectively attract and retain an audience, as well as achieve its marketing goals. The solution to these problems lies in the management of marketing activities, which includes: strategy development, the right choice of platforms, interaction with the audience, creation of high-quality content and systematic analysis of the results of marketing efforts. The aspects of a marketing information campaign to promote the results of scientific, educational and image work of an educational organization to attract more students are considered. The need for each educational organization to develop its own unique marketing strategy that will meet its needs and characteristics has been identified. Thus, the use of digital technologies in the management of marketing activities of an educational organization contributes to its competitiveness, attracting students, promoting educational programs, significantly increases the effectiveness of marketing campaigns and improves communication with the target audience.

Key words: digital technologies, marketing, marketing activities, education marketing, marketing management, marketing strategy, educational organization.

Введение. Создание цифровой образовательной среды – одно из ключевых направлений паспорта национального проекта «Образование». Цифровые технологии открывают новые возможности для образовательной организации в маркетинговой деятельности.

Существенными достоинствами цифровых технологий в управлении маркетинговой деятельностью образовательной организации [5] являются возможность массового и быстрого распространения информации об учебных программах и услугах образовательной организации, улучшение качества образовательных программ и сервисов для обучающихся, а также более эффективное управление маркетинговыми кампаниями.

Вместе с тем, основными препятствиями, связанными с использованием цифровых технологий в маркетинговой деятельности в образовательной организации, являются недостаточная интеграция цифровых технологий в маркетинговую деятельность образовательных учреждений, а также отсутствие квалифицированных кадров в сфере маркетингового продвижения.

Изложение основного материала статьи. Актуальность исследования обусловлена сложившейся практикой маркетинговой деятельности образовательных организаций в реализации образовательных программ и отсутствием научно обоснованной организации управления маркетинговой деятельностью образовательной организации [2] с применением цифровых технологий.

Цифровые технологии предоставляют целевой аудитории множество возможностей, в том числе:

Доступ к образовательным материалам: цифровые технологии позволяют создавать и распространять образовательные материалы в различных форматах – видео, аудио, текстовые и графические материалы, что позволяет обучающимся учиться и получать знания в удобное для них время и месте.

Обучение в онлайн-формате позволяет обучающимся из разных географических регионов обращаться к образовательным программам и преподавателям, находящимся в других городах страны или за ее пределами.

Индивидуализация обучения: цифровые технологии позволяют создавать персонализированные программы, учитывающие индивидуальные потребности и уровень знаний каждого обучающегося. Таким образом, каждому обучающемуся предоставляется возможность получить максимальную пользу от обучения.

Интерактивные учебные материалы: цифровые технологии позволяют создавать интерактивные учебные материалы, что делает обучение более увлекательным и позволяет обучающимся лучше запоминать и понимать учебный материал.

Совместное обучение: цифровые технологии позволяют обучающимся общаться и сотрудничать друг с другом независимо от местоположения. Это открывает новые возможности для создания командных проектов и обмена опытом.

Доступность: цифровые технологии делают образование более доступным для всех категорий обучающихся, в том числе для тех, кто не может по каким-либо причинам попасть в учреждение образования.

В целом, цифровые технологии предоставляют целевой аудитории большое количество новых возможностей в области образования и создают новые способы обучения.

Маркетинговая деятельность образовательной организации – это использование маркетинговых технологий и методов для продвижения финансового обеспечения реализации образовательных программ, улучшения качества обучения и достижения бизнес-целей образовательной организации. Одной из главных задач маркетинга в сфере образования является удовлетворение образовательных потребностей личности и общества в целом, учитывая потребности регионального рынка труда.

Маркетинг также включает в себя анализ и исследование конкурентной среды, прогнозирование изменений в предпочтениях потребителей и их потребностей, разработку новых образовательных программ, создание уникального имиджа учреждения и многое другое.

Цель маркетинга образования – сохранение и развитие системы образования в условиях рынка. Действительно, для достижения успеха в условиях рыночной конкуренции образовательные учреждения должны принимать во внимание потребности и требования своей целевой аудитории и следить за изменениями в образовательной и экономической среде. Таким образом, маркетинг образования играет важную роль в поддержании системы образования и предоставлении ее услуг на высоком уровне.

Управление маркетинговой деятельностью – это всесторонний, целенаправленный процесс по проведению анализа, планированию, организации деятельности маркетинга. Сюда также входит процесс по поддержанию связи с общественностью.

Анализ сообществ образовательных организаций в социальных сетях среди выявил ряд проблем в управлении маркетинговой деятельностью, приведенных ниже:

1. Отсутствие стратегического подхода: Многие образовательные организации не имеют четкой маркетинговой стратегии в социальных медиа. Они не определили свою целевую аудиторию, не разработали ключевые сообщения и не установили конкретные цели для своих активностей в социальных медиа. В результате, их маркетинговые усилия могут быть неструктурированными и неэффективными.

2. Неправильное использование платформ: Образовательные организации часто не понимают, какие социальные медиа платформы наиболее подходят для их конкретных целей и целевой аудитории. Они могут использовать неподходящие платформы, что может привести к потере времени и ресурсов. Например, использование платформы для кратковременных обновлений, может быть неэффективно для образовательной организации, которая хочет предлагать более подробную информацию.

3. Недостаточно взаимодействия: Многие образовательные организации пренебрегают взаимодействием с их аудиторией в социальных медиа. Они могут публиковать контент без ответов на комментарии пользователей или без

вовлечения в диалог. Это может создать впечатление, что они не заинтересованы в своей аудитории, и может оттолкнуть потенциальных клиентов.

4. Неэффективный контент: Многие образовательные организации не создают качественный и интересный контент на своих социальных медиа платформах. Они могут публиковать скучные и неинформативные сообщения, которые не захватывают внимание аудитории. Это может привести к тому, что их сообщества не привлекут достаточное количество членов и не смогут достичь своих целей.

5. Отсутствие мониторинга и анализа: Многим образовательным организациям не хватает систематического мониторинга и анализа своей маркетинговой деятельности в социальных медиа. Они не изучают эффективность своих активностей и не принимают меры для улучшения результатов. Без анализа, они могут продолжать делать те же ошибки и не использовать потенциал социальных медиа полностью.

В целом, эти проблемы в управлении маркетинговой деятельностью в социальных медиа среди образовательных организаций могут ограничивать их способность эффективно привлекать и удерживать аудиторию, а также достигать своих целей в сфере маркетинга. Решение этих проблем может включать разработку стратегии, правильный выбор платформ, взаимодействие с аудиторией, создание качественного контента и систематический анализ результатов маркетинговых усилий.

Например, образовательная организация может реализовывать следующую маркетинговую стратегию:

Разработка и продвижение образовательных программ и курсов:

Маркетинговые инструменты могут использоваться для разработки и продвижения образовательных программ и курсов. Рекламные кампании и интернет-маркетинг могут помочь привлечь больше обучающихся и повысить узнаваемость учебных программ.

Развитие личного бренда преподавателя:

Преподаватель, который является экспертом в своей области, может стать источником ценных знаний и опыта для своих студентов. Маркетинговые инструменты могут помочь преподавателю продвинуть свой авторитет и бренд.

Обучение новым маркетинговым навыкам:

Обучение о том, как использовать маркетинговые навыки в своей карьере, может быть полезным обучающимся для их будущей успешности и развития. Маркетинговые инструменты могут использоваться для создания курсов и программ, которые помогут обучающимся приобрести необходимые навыки.

Создание сообщества обучающихся и выпускников:

Маркетинговые инструменты могут использоваться для создания сообщества обучающихся и выпускников, которые будут активно участвовать в жизни образовательной организации. Это может включать создание социальных групп в социальных сетях, проведение мероприятий и организацию конференций.

Использование маркетинга для повышения качества образования:

Маркетинговые исследования могут быть использованы для изучения потребностей обучающихся и определения того, как улучшить качество образования. Это может включать изучение того, какие виды курсов и программ будут наиболее полезны для обучающихся, а также исследование того, как улучшить качество преподавания.

Для успешного управления маркетинговой деятельностью, продвижения образовательных программ образовательной организации также необходимо учитывать следующие шаги разработки и реализации:

1. Исследование рынка: На данном этапе необходимо провести исследование рынка образовательных услуг, чтобы понять текущие тренды, конкурентных игроков и потребности целевой аудитории. Это поможет определить уникальное предложение вашей образовательной организации.

2. Формулировка целей и стратегии: Определите ясные цели вашей маркетинговой кампании – увеличение числа студентов, улучшение репутации организации и т.д. Затем разработайте стратегию, как достичь эти цели – через онлайн-рекламу, социальные сети, партнерства с другими учебными заведениями и т.д.

3. Создание целевой аудитории: Определите свою целевую аудиторию – студенты определенных возрастных групп, специализации и т.д. Разработайте профиль их интересов, потребностей и предпочтений, чтобы оптимизировать свою маркетинговую кампанию и привлечь наиболее подходящих студентов.

4. Создание образа бренда: Разработайте уникальный образ вашей образовательной организации и укажите преимущества, которые предлагаете своим студентам. Обратите внимание на визуальный стиль, логотип, слоган и т.д., чтобы создать узнаваемый и запоминающийся бренд.

5. Выбор маркетинговых каналов: Определите самые эффективные каналы для достижения вашей целевой аудитории. Рассмотрите различные варианты, такие как реклама в социальных сетях, поисковая реклама, контент-маркетинг, электронная почта и т.д. Используйте комбинацию каналов для максимизации охвата и результатов.

6. Создание содержания: Разработайте информационные материалы и контент, которые помогут привлечь и удержать внимание вашей целевой аудитории. Это может включать веб-сайт, блоги, статьи, видеоуроки, онлайн-курсы и т.д.

7. Измерение и анализ: Определите ключевые показатели эффективности (KPI) для оценки результатов вашей маркетинговой кампании. Измеряйте эти показатели регулярно и анализируйте данные, чтобы определить, что работает, и что необходимо улучшить. Регулярно корректируйте стратегию и тактику в соответствии с полученными результатами.

Успешное продвижение образовательных услуг требует тщательной разработки и реализации маркетинговой информационной кампании. Учитывая вышеперечисленные этапы, образовательная организация сможет эффективно привлечь и вовлечь целевую аудиторию, увеличивая свою видимость и привлекательность на рынке.

Цель маркетинговой информационной кампании заключается в продвижении результатов научной, образовательной и имиджевой работы образовательной организации для привлечения большего количества обучающихся. В рамках кампании желательно рассмотреть следующие аспекты:

1. Цель информационной кампании: определите, какую цель вы хотите достичь с помощью данной кампании. Например, увеличение продаж, повышение узнаваемости бренда или формирование лояльности клиентов.

2. Целевая аудитория: определите, кто является вашей целевой аудиторией. Изучите их демографические характеристики, интересы, предпочтения и привычки потребления информации, чтобы адаптировать ваше содержание и определить каналы коммуникации.

3. Каналы коммуникации: определите, какие каналы коммуникации будут использоваться для распространения информационных сообщений. Например, социальные сети, блоги, электронная почта, SEO (оптимизация для поисковых систем) и т.д. Учтите предпочтения вашей целевой аудитории и эффективность каждого канала для достижения поставленных целей.

4. Содержание сообщений: определите, какие типы информационных сообщений будут созданы и размещены. Например, это могут быть новости и акции, советы и рекомендации, отзывы клиентов, видео обзоры или информационные

статьи. Важно, чтобы содержание было интересным, полезным и соответствовало потребностям и ожиданиям вашей целевой аудитории.

5. Расписание размещения: создайте расписание размещения информационных сообщений, чтобы обеспечить регулярность и последовательность коммуникации с вашей аудиторией. Учтите частоту обновления и статистику активности вашей целевой аудитории, чтобы определить оптимальное время и дни для публикации.

6. Мониторинг и аналитика: разработайте систему мониторинга и аналитики, чтобы измерять результаты вашей информационной кампании. Определите ключевые показатели эффективности (KPI), такие как количество просмотров, кликов, конверсий и др.

Разработанный план размещения информационных сообщений и определения их содержания будет служить основой для дальнейшей реализации информационной кампании с применением инструментов цифрового маркетинга. Важно оставаться гибким и готовым адаптировать план в зависимости от изменений внешней среды и результатов, которые вы получаете в процессе реализации кампании.

Тем самым, управление маркетинговой деятельностью может помочь образовательной организации эффективно реализовывать свои образовательные программы и привлекать больше обучающихся и работодателей, если:

Определить целевую аудиторию, потребности и ожидания студентов и работодателей и адаптировать свои учебные программы и маркетинговые стратегии, чтобы соответствовать этим потребностям и ожиданиям.

Создать правильный образ и бренд учреждения, чтобы выделиться на рынке и привлечь внимание потенциальных клиентов, в том числе абитуриентов и работодателей.

Разработать и провести эффективные рекламные кампании, которые помогут повысить узнаваемость учебных программ и учреждения в целом.

Проанализировать конкурентную ситуацию и определить преимущества учреждения по сравнению с другими образовательными организациями.

Обеспечить эффективную коммуникацию с клиентами, включая обучающихся, выпускников и работодателей, чтобы удовлетворить их потребности и ожидания.

Цифровые технологии делают образование более доступным для всех категорий обучающихся, в том числе для тех, кто не может по каким-либо причинам попасть в учреждение образования, и увеличивают число обучающихся вне географических границ региона.

Маркетинг играет важную роль в привлечении обучающихся и работодателей в учреждения профессионального образования. Однако, эффективность маркетинговых программ зависит от качества учебных программ и удовлетворённости клиентов после получения образования. Каждая образовательная организация должна разработать свою уникальную маркетинговую стратегию, которая будет соответствовать ее потребностям и особенностям.

Выводы. Использование современных цифровых инструментов маркетинга в управлении образовательной организацией помогает совершенствовать методы обучения, повышать качество и доступность образования, улучшать коммуникацию между обучающимися и преподавателями, повышает вовлеченность обучающихся в учебный процесс и взаимодействие педагогов с аудиторией.

Таким образом, цифровые технологии в управлении маркетинговой деятельностью образовательной организации способствуют результативному и привлекательному продвижению образовательных программ, конкурентоспособности, привлечению обучающихся, сохранению контингента.

Кроме того, современные инструменты маркетинга помогают управлять репутацией образовательной организации и продвигать ее на рынке реализации образовательных программ.

Литература:

1. Арпентьева, М.Р. Маркетинг образования и проблема образовательных услуг: обзор отечественных и зарубежных исследований / М.Р. Арпентьева // Эргодизайн. – 2021. – №2 (12). – С. 79-96
2. Двалишвили, Г.Б. Особенности управления маркетинговой деятельностью в государственной образовательной организации / Г.Б. Двалишвили, В.К. Романович // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2023. – № 6-1 (100). – С. 102-105
3. Монастырская, Н.А. Методика организации информационно-документационного обеспечения деятельности виртуальной организации в сфере дополнительного профессионального образования / Н.А. Монастырская // Science Time. – 2019. – №1 (61). – С. 20-24
4. Попова, Т.С. Значение маркетинговой деятельности для образовательного учреждения в новых экономических условиях / Т.С. Попова, А.А. Максаев // Практический маркетинг. – 2019. – №12 (274). – С. 28-35
5. Развитие современного высшего образования в России и зарубежных странах: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 455 с.

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Счастливцев Сергей Владимирович

Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

ОПЫТ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ ПОДРОСТКОВ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования опыта командной работы подростков. Этот феномен, важный для современного социокультурного общества, не теряет своей актуальности. Важность исследований в этой области в процессе включения подростков в различные формы командной работы. Автор предлагает такие формы как групповое чтение, спортивные мероприятия, дебаты и др. Работу по формированию опыта командной работы подростков предлагается строить поэтапно. Это такие этапы как этап становления, этап приспособления, этап естественного функционирования, этап преобразования, этап расформирования команды. Все названные этапы направлены на развитие социальных навыков, что актуально в командной работе подростков. Занятия и упражнения по построению команды учат подростков жизненным навыкам, которые будут иметь долгосрочное влияние в долгосрочной перспективе. Будь то эстафета или субботник, все может пойти не так, если подростки не синхронизированы. Педагог-наставник выстраивает командную работу, это означает, что он учит подростков тому, как добиться успеха в команде. Исследование показывает, что командная работа является ключевым навыком, необходимым для достижения успеха в учебе и повседневной жизни.

Ключевые слова: социальный опыт, социальные навыки, командная работа, педагог-наставник, подростки.

Annotation. The article discusses the issues of developing the teamwork experience of adolescents. This phenomenon, important for modern sociocultural society, does not lose its relevance. The importance of research in this area in the process of including adolescents in various forms of teamwork. The author suggests such forms as group reading, sporting events, debates, etc. It is proposed to build the teamwork experience of adolescents in stages. These are stages such as the formation stage, the adaptation stage, the natural functioning stage, the transformation stage, and the team disbanding stage. All of these stages are aimed at developing social skills, which is important in the teamwork of adolescents. Team building activities and exercises teach teens life skills that will have a lasting impact in the long run. Whether it's a relay race or a cleanup event, things can go wrong if teens aren't in sync. A mentor teacher builds teamwork, which means he teaches teens how to succeed as part of a team. Research shows that teamwork is a key skill needed for success in school and everyday life.

Key words: social experience, social skills, teamwork, teacher-mentor, teenagers.

Введение. Как известно, работа в команде – это способность эффективно взаимодействовать, сотрудничать и управлять взаимодействием с другими людьми для выполнения задач и достижения общих целей. Для подростков групповая работа может быть эффективным методом развития социальных навыков, решения сложных проблем и передачи сложных идей. Каждому подростку важно иметь позитивный настрой и готовность действовать, чтобы он мог внести свой вклад в командную работу и не чувствовать себя побежденным, когда работа становится сложной. Опыт командной работы является важнейшим жизненным навыком подростка, который будет регулярно востребован на протяжении всей жизни подростка.

Изложение основного материала статьи. Работа в команде – важный навык, поскольку он учит уважительному общению с другими. Это прекрасная возможность сотрудничать со сверстниками и максимально использовать сильные и слабые стороны друг друга.

Участие в групповой работе является важным элементом развития подростка. Она учит детей уважительно работать и играть с другими.

Например, некоторые подростки в группе могут быть более уверенными в публичных выступлениях, а другие – в творческом плане. Члены команды могут сосредоточиться на своих сильных сторонах, чтобы почувствовать, что все они внесли свой вклад в командное дело, а также члены команды могут помочь друг другу «заполнить пробелы» и превратить слабость в новую силу.

У подростков много возможностей для участия в групповой работе. Навыки, позволяющие им хорошо работать с другими, будут укрепляться, чтобы способствовать их дальнейшему развитию.

Ежедневно подросток включается во множество занятий, которые в групповой работе способствуют сотрудничеству с другими подростками. Занятия являются подготовительными в становлении социальных навыков. Представим несколько примеров, апробированных нами в практике работы с подростками в кадетском корпусе.

Групповое чтение. В этом задании подростки по очереди ходят по классу и читают предложение или абзац книги. Это поможет детям чувствовать себя более уверенно и непринужденно, разговаривая и читая со своими сверстниками, работая в группах. Каждую неделю они выполняют это занятие как «чтение под руководством».

Спортивные мероприятия. Во время уроков физкультуры и мероприятий, посвященных Дню спорта, подростки занимаются различными видами спорта, которые, как правило, потребуют от каждого хорошего уровня навыков групповой работы.

Дебаты. Иногда подросток вовлекаются в организованные дебаты в классе, в которых команды собираются вместе и используют свои навыки сотрудничества, чтобы спокойно и контролируемо аргументировать свою точку зрения.

Упражнения по построению команды. Обычно подростки принимают участие в некоторых занятиях, запланированных педагогом-наставником, чтобы развлечься и помочь другим развить навыки групповой работы. Эти упражнения побуждают подростков находить способы работать друг с другом для достижения общей цели. Работа в команде помогает подросткам общаться с другими, повышает их социальные навыки и уверенность в себе, а также помогает им стать более счастливыми взрослыми. Подростки учатся быть частью команды.

Кроме того, выполнение этих и других занятий помогают подросткам оценить уровень своих социальных навыков. После этого подростки осознают свое желание улучшить индивидуальные и коллективные навыки групповой работы.

В ходе эмпирических наблюдений за командной работой подростков мы выявили некоторые особенности. Подростки рассматривают работу с другими сверстниками как возможность поделиться тем, что у них хорошо получается, и улучшить те навыки, которые не достаточно сформированы. Применение принципа установки на развитие социальных навыков содействует их становлению, необходимых в командной работе.

Позиционирование педагогом-наставником преимуществ работы с другими, приобретение хороших и эффективных навыков групповой работы помогает подростку на протяжении его учебы в школе, а в дальнейшем во всей своей академической и трудовой жизни. Подросток начинает понимать некоторые преимущества, которые получит от овладения эффективных групповых навыков: лидерские навыки, уверенность в себе, толерантность, терпение, уверенность, упорство.

Эмпирический опыт также показал, что иногда у подростков дела идут не так, как планировалось, и обучение командной работе и групповым навыкам может оказаться непростой задачей. Мы рассматриваем эту работу поэтапно: становление и развитие команды, как и жизненный цикл проекта, включая этапы, каждый из которых несет незаменимую смысловую нагрузку: этап становления, этап приспособления, этап естественного функционирования, этап преобразования, этап расформирования команды.

Первый этап – этап становления команды, когда происходит подбор ее участников и позволяет определить состав подростков, решить вопросы конфликта интересов. Педагог-наставник активно включается в организацию вопросов формирования группы, налаживает благоприятную атмосферу и межличностные отношения между подростками. Задача педагога-наставника – помочь членам команды изучить нормативные документы по командной работе и строго им руководствоваться. Подростки знакомятся с основными идеями командной работы с целью возможности договориться по ключевым моментам. Педагог-наставник включается в вопросы согласования стратегических связей с привлекаемыми к проекту внешними экспертами.

Второй этап – этап приспособления. Назовем этап так, в силу того что на этом этапе происходит привыкание всех участников команды к друг к другу, налаживаются контакты, т.е. происходит адаптация к команде и выработка бесконфликтного взаимодействия. Педагог-наставник сосредотачивает специальное внимание на созидательные отношения всех членов группы.

Третий этап – этап естественного функционирования. Предполагается, что команда начала свою совместную деятельность, подростки понимают друг друга, они готовы помочь и поддержать друг друга, при необходимости прийти на помощь. Педагог-наставник поддерживает позитивную атмосферу в команде, следит за спецификой взаимоотношений

между подростками и слаженность в решении поставленных целей. Временной отрезок этого этапа может быть этап долговременный.

4. Этап преобразования команды. Эта стадия важна для внесения изменений в структуру и функцию команды. Необходимость в изменениях объясняется всевозможными факторами. Прежде всего, необходимость перемен в объемах и видах работ, с необходимостью замены некоторых подростков из-за их личностных качеств или конфликта интересов, с приглашением новых участников или временных экспертов и т.д.

5. Этап расформирования команды. Команда по результатам выполнения всех задач может быть распущена. Возможные вариации завершения этого этапа:

- команда добивается положительных результатов при выполнении поставленных задач, наступает чувство удовлетворения коллективной работой и готовность продолжить сотрудничество; в этом случае педагог-наставник в ситуации выполнения командного дела вновь приглашает в команду тот же состав подростков;

- команда не добивается положительных результатов при выполнении поставленных задач, чувство удовлетворения не наступает, у подростков желание сотрудничать не возникает; в этом случае распускается, а педагог-наставник обеспечивает мирное расставание членов команды и, чаще всего, не в таком составе они больше не соберутся.

Известно, что занятия по построению команды для подростков учат их жизненным навыкам, которые будут иметь долгосрочное влияние в долгосрочной перспективе. Будь то эстафета или субботник, все может пойти не так, если подростки не синхронизированы. Педагог-наставник выстраивает командную работу, это означает, что он учит подростков тому, как добиться успеха в команде. Исследование показывает, что командная работа является ключевым навыком, необходимым для достижения успеха в учебе и повседневной жизни.

Выводы. Работа в команде помогает подросткам команде улучшить собственный творческий подход и инновации. Это улучшает навыки принятия качественных решений.

Сформированный опыт командной работы уменьшает у подростков шансы на ошибку, члены команды могут поддерживать друг друга, понижает стресс, позитивно взаимодействуя, помогая друг другу.

Среди недостатков командной работы отметим такие как: работа в команде требует много времени для решения конкретной проблемы и принятия окончательного решения, работа в команде требует поддержания стандартов производительности, конфликты в команде могут разрушить мораль, работа в команде приводит к социальной нагрузке.

Успех проекта зависит от вклада всей команды и каждого ее участника отдельно. Крайне важно правильно определить, какую роль следует назначить каждому из них. Тщательная подготовка команды и формирование ее состава могут обеспечить половину успеха.

Таким образом, при планировании дальнейших перспектив включения подростков в командную работу будут учтены следующие позиции по руководству эффективной команды:

- создать сплоченную команду, в которой каждый участник сможет заменить другого. Это тот случай, где автономность отлично уживается с взаимозависимостью;

- построить коммуникацию вокруг четко определенной и реалистичной цели;

- создать структуру на основе ролей и обязанностей;

- обеспечить каждого в группе необходимой информацией для хорошего выполнения своей работы;

- стать командным тренером и помогать всем подросткам;

- инвестировать в разнообразие команды;

- создать успешную команду и покоряйте новые проекты.

Слаженная команда поможет любому проекту прийти к логическому выводу, независимо от стратегий и методологий управления проектами.

Анализируя собственный опыт организации командной работы подростков в кадетском корпусе, отметим, что важны не только ее внешние характеристики, но и формат сотрудничества со всеми участниками команды. Организованное общение подростков в совместной деятельности формирует у них опыт взаимодействия, навыки сотрудничества, духовного понимания и единения.

Согласимся с мнением И.С. Марьенко о том, что «развитие навыков командной работы детей определяющее влияние оказывает педагог посредством организации воспитательного процесса» [6, С. 16]. Воспитательный эффект наступит, если достичь доверия между всеми субъектами образовательного процесса (обучающийся, обучающиеся, педагог и обучающиеся). Формирование у подростков способности понимать и принимать других сверстников такими какие они есть, вовлеченное слушание собеседника, забота о каждом участнике команды поможет становлению опыта командной работы. Формирование опыта командных навыков подростков имеет прямое отношение к воспитанию, поэтому быстрых результатов ждать не приходится. Кропотливая и ежедневная работа по формированию опыта командной работы подростков, необходимый в современной социокультурной ситуации, обеспечит положительный эффект в их воспитании.

Литература:

1. Кравченко, Н.В. Развитие компетенций межличностного взаимодействия подростков в процессе организации командной работы / Н.В. Кравченко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 10 (октябрь). – С. 1-19. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/221065.htm>
2. Колесов, К.И. Командообразование и командная работа / К.И. Колесов, Е.Л. Незнахина, Т.В. Болоничева. – Нижний Новгород: НГТУ, 2021. – 126 с.
3. Коломинский, Я.Л. Социально-педагогическая психология / Я.Л. Коломинский. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 212 с.
4. Ледовская, М.Е. Командная работа и лидерство: учебное пособие / М.Е. Ледовская. – Белгород: Издательство Белгородского университета кооперации, экономики и права, 2019. – 174 с.
5. Литвиненко, Э. Управленческая команда: как ее создать? / Э. Литвиненко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 115.
6. Марьенко, И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И.С. Марьенко. – Москва: Просвещение, 2016. – 189 с.
7. Плотникова, Н.Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Плотникова Наиля Фагимовна. – Казань, 2008. – 20 с.
8. Плотникова, Н.Ф. Командный подход в обучении: учебно-методическое пособие / Н.Ф. Плотникова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 96 с.
9. Равикович, Н.Е. Тренинг командообразования. Цели, диагностические методики, игры / Н.Е. Равикович. – Москва: Генезис, 2003. – 112 с. – (Бизнес-психология).
10. Фельдштейн, Д.И. Современное детство: проблемы и пути их решения / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2009. – Том 6. – №2. – С. 28-32

11. Hare, R.D. Psychopathy and the DSM-IV criteria for antisocial personality disorder / R.D. Hare, S.D.Hart, T.J. Harpur // Journal of Abnormal Psychology. – 1991. – Vol. 100 (3). – P. 391-398
12. Rigaud, Diana-Yamila. ¿De qué modo somos inteligentes? Resultados para pensar la educación // Culture and education. – 2012. – T. 24, release 1. – P. 5-15

Педагогика

УДК 376.4

кандидат педагогических наук, доцент Тимченко Екатерина Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

магистрант Машлакова Ирина Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ЦИФРОВЫЕ РЕШЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В предлагаемой статье рассматриваются особенности использования конкретных цифровых решений при формировании социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). В тексте раскрывается понятие базовых социальных навыков. Представлены основные взгляды отечественных и зарубежных исследователей на ведущие социальные дефициты у детей с аутизмом. Авторы рассматривают специфику формирования социальных навыков у детей с РАС через использование методов видеомоделирования и социальных историй. Среди важных проблем, характерных для детей с аутизмом, авторы называют сложности с овладением навыками приемлемого поведения на приеме у стоматолога. В качестве инструмента для формирования у детей с РАС социальных навыков, необходимых для похода к стоматологу, предлагается цифровое приложение «Иду к врачу». Данное цифровое решение разработано командой студентов Южного федерального университета и получило поддержку на федеральном уровне. В статье представлены результаты апробации данного приложения группой детей с РАС. Обобщены данные опроса родителей, использовавших приложение для подготовки детей РАС к походу к стоматологу. Предлагаются перспективные направления проектирования аналогичных цифровых решений для формирования других социальных навыков детей с аутизмом.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, социальные навыки детей с РАС, социальные истории, видеомоделирование, цифровые решения для работы с детьми с РАС.

Annotation. The proposed article considers the features of using specific digital solutions while building social skills in children with autism spectrum disorders (ASD). The article highlights the concept of basic social skills. The views of major national and foreign researchers on leading social deficits in children with autism are presented. The authors consider the special features of establishing social skills in children with ASD while using video modeling and social stories methods. Among the important problems typical of children with autism, the authors mention difficulties in mastering the skills of acceptable behavior while visiting a dentist. A digital application «I am going to the doctor» is offered as a tool for building social skills necessary for children with ASD if they need to go to the dentist. This digital solution has been developed by a team of students at the Southern Federal University and received federal support. The article presents the results of testing this application by a group of children with ASD. The results of the survey of parents who used this application to prepare their children with ASD to go to the dentist have been summarized. Prospective directions of designing similar digital solutions for building other social skills for children with autism are offered.

Key words: autism, autism spectrum disorders, social skills of children with ASD, social stories, video modeling, digital solutions for working with children with ASD.

Введение. В настоящее время статистические исследования показывают ежегодный прогрессирующий рост численности детей с расстройствами аутистического спектра во всем мире. Россия в этом отношении не является исключением. С 2017 года, момента официального начала сбора статистических данных по детям с ОВЗ данной нозологической группы, пребывающих в условиях системы образования в России, численность их увеличилась практически в три раза. Спектр аутистических расстройств, зафиксированный на текущий момент в МКБ-10 и МКБ-11, довольно обширен. При этом необходимо отметить, что МКБ-11 несмотря на уменьшение перечня ключевых диагностических критериев, предлагает больше вариаций аутистических расстройств, по сравнению с МКБ-10, поскольку обращается к дифференцированному рассмотрению дополнительных дефицитов, таких как состояние речевого и интеллектуального развития пациентов с подобными нарушениями. Ключевым диагностическим критерием расстройств аутистического спектра, как в одной, так и в другой МКБ, являются специфические коммуникативные дефициты лиц с РАС, в том числе трудности взаимодействия с социумом.

Представители научно-педагогического сообщества связывают коммуникативных дефициты лиц с РАС со спецификой эмоционально-волевой регуляции, особенностями сенсорной сферы и модели психического, характерной для людей с подобными нарушениями. Все они в совокупности влияют на способность человека с РАС адаптироваться к условиям среды и взаимодействовать в обществе. При этом зарубежные и отечественные исследователи, имея существенные различия в методологических основаниях оказания помощи и поддержки лицам с РАС, сходятся во мнении, что ее качество и эффективность напрямую обусловлены временем начала коррекционного вмешательства: чем раньше оно начинается, тем более продуктивными будут результаты и тем более оптимистичным будет прогноз дальнейшего развития ребенка с аутизмом.

В организации коррекционной помощи и поддержки детей с РАС в настоящее время используются как отечественные практики, базирующиеся на методологии эмоционально-смыслового подхода, так и зарубежные методы, получившие признание во всем мире, благодаря наличию обширной исследовательской базы, доказательно подтверждающей их эффективность. Все существующие на сегодняшний день коррекционные методики, как зарубежные, так и отечественные, среди ключевых задач помощи детям с РАС выделяют работу с дефицитами, связанными с социальными навыками. То, что у детей в норме формируется в естественных условиях без применения каких-либо специальных методик (диалоговая коммуникация, способность к эмпатии и сотрудничеству, дружеские привязанности и т.п.), у детей с РАС требует особого внимания и индивидуального подхода. Довольно среди людей, имеющих общее представление об аутизме и расстройствах аутистического спектра, можно встретить тех, кто считает, что люди с РАС крайне замкнуты, избегают контактов и не хотят поддерживать общение с окружающими. На самом деле замкнутость и избегание окружающих является следствием того, что человека с аутизмом в раннем возрасте не научили выражать свои эмоции и чувства социально приемлемым способом.

Наталиваясь на неприятие и негатив со стороны сверстников и общества в целом люди с аутизмом с возрастом без соответствующей поддержки и коррекционной помощи все больше погружаются в «защитное» состояние, которое может сопровождаться проявлениями нежелательного поведения, в том числе агрессивного характера. Таким образом, перед специалистами стоит задача обучить детей с РАС социальным навыкам, которые необходимы для качественного взаимодействия с окружающими в различных жизненных ситуациях. В рамках данной статьи мы представим опыт использования цифровых решений для формирования социальных навыков детей с РАС.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время цифровизация является одной из ведущих тенденций в развитии экономики, наукоемких производств, государственной безопасности, здравоохранении и образовании. Вопросы разработки эффективных цифровых решений для всех сфер жизни общества обсуждаются на самом высоком уровне. В области сопровождения и помощи людям с ограниченными возможностями здоровья цифровые инструменты также востребованы. Цифровые технологии используются в сфере образования детей с ОВЗ, начиная с дошкольного возраста [2], охватывают период школьного обучения [1, 3, 7] и способствуют сопровождению лиц с различными нарушениями в более зрелом возрасте [4, 6, 8]. Ряд исследователей отмечают особую эффективность цифровых инструментов в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Дети, имеющие нарушения данной нозологической группы, интересуются гаджетами с самого раннего возраста. В некоторых случаях приводит к ряду дополнительных проблем, связанных с излишней погруженностью ребенка в наблюдение за мельканием на экране телефона или планшета, а также возникновением проявлений нежелательного поведения, когда родители пытаются забрать у ребенка с РАС любимый гаджет. В то же время дозированное использование специальных компьютерных программ и приложений для смартфона в работе с детьми с РАС может способствовать улучшению социальных, коммуникативных и академических навыков. Так, использование электронных версий коммуникаторов, различных приложений по отработке навыков решения учебных задач, виртуальных экскурсий для подготовки к посещению социальных объектов (театра, кино или музея) и других полезных цифровых решений возможно, как в образовательном процессе, так и в домашних условиях.

По мнению ученых и практиков, формирование и дальнейшее развитие социальных навыков у детей с РАС проходит более эффективно в ситуациях естественного взаимодействия со средой. При этом существует ряд социальных навыков, формирование которых критично необходимо для улучшения качества жизни аутичных детей и их семей. Например, для посещения поликлиники и проведения медицинских манипуляций детям с РАС необходимо владеть довольно обширным спектром социальных навыков, начиная от ожидания своей очереди и заканчивая социально-приемлемыми реакциями на действия медиков, которые могут быть не всегда приятны.

Существует ряд важных моментов, которые могут осложнить посещение медицинского учреждения, если речь идет о детях с аутистическими расстройствами. В частности, стрессовая ситуация может спровоцировать агрессивное поведение аутичного ребенка; повышенная сенсорная чувствительность может не позволить совершить необходимые медицинские манипуляции; незнакомая обстановка и новые люди вызывают практические всегда вызывают у детей с РАС тревогу и страх, проявляющиеся нежелательным поведением; безречевые дети с РАС не могут сообщить о собственном дискомфорте и боли, что довольно часто приводит к оказанию медицинской помощи с существенным опозданием; прием у врача требует удержания внимания, умения следовать рекомендациям и инструкциям, что может стать для детей с РАС сложной задачей; немаловажную роль играет общее функциональное состояние ребенка и его индивидуальные реакции на лекарственные препараты и необходимую анестезию. Все эти нюансы необходимо учитывать всем лицам, которые задействованы в процессе оказания медицинской помощи ребенку с РАС (врачам, вспомогательному персоналу и, конечно, родителям).

Одним из самых проблемных моментов, по мнению большинства родителей, является поход ребенка с РАС к стоматологу. Посещение данного врача вызывает тревогу и страх даже у нормативно развивающихся детей, а для детей с РАС и их родителей профилактический осмотр является сложной задачей, к решению которой ребенка необходимо подготовить заблаговременно.

Командой магистрантов образовательной программы «Теория и методика работы с лицами с расстройствами аутистического спектра» было предложено решение данной проблемы с использованием возможностей цифровых технологий и сервисов. Специальное приложение «Иду к врачу» является цифровым воплощением теоретической модели формирования навыков социального поведения у детей с РАС, которая была трансформирована в практико-ориентированную комплексную модель предварительной подготовки ребенка с аутизмом к приему стоматолога. Основными инструментами данной модели являются предварительная анкета анамнестических данных; чек-лист сформированности навыка посещения стоматолога ребенком с РАС (заполняется дважды - до начала подготовки и после); социальные истории с дополненной реальностью, созданные с помощью видеомоделирования [5]; проведение специальных ознакомительных встреч на базе стоматологической клиники с элементами тренинга; методические рекомендации для родителей и стоматологов по проведению предварительной подготовки. Все элементы модели, за исключением ознакомительных тренингов, которые требуют очного формата проведения, оцифрованы и «защиты» в оболочку специального приложения «Иду к врачу», эффективность которого была протестирована в рамках опытно-экспериментальной работы.

В качестве инструмента определения эффективности предложенного цифрового решения была использована анкета обратной связи, которую родители детей с РАС заполняли до использования приложения и уже после похода к стоматологу. Социальный навык посещения приема стоматолога у детей с РАС оценивался в баллах, распределенных по 4 блокам: готовность принимать сопутствующие действия при посещении стоматологии, готовность наблюдать за действиями врача и персонала стоматологии, готовность к прикосновениям вне полости рта, готовность к проведению процедур в полости рта. Согласно оценкам родителей после систематического применения цифрового приложения наблюдается существенное улучшение тренируемого социального навыка у детей с РАС по всем блокам. Приведем ниже данные для сравнения.

Перед началом работы готовность к сопутствующим действиям (прийти в стоматологическую клинику, раздеться, ожидать в коридоре своей очереди и т.д.) демонстрировали 69% детей с РАС, принимавших участие в эксперименте, после участия в нем данная часть комплексного социального навыка была продемонстрирована уже 91% участников эксперимента. Готовность наблюдать в кабинете за действиями стоматолога и вспомогательного персонала клиники на начало экспериментальной работы была выявлена у 39% детей с РАС, на этапе завершения апробации приложения она отмечалась уже у 78% детей, принимавших участие в эксперименте. Готовность к прикосновениям вне полости рта на начало эксперимента была лишь у 24% детей с РАС, после участия в эксперименте ее демонстрировали 68% детей. Готовность к проведению медицинских манипуляций непосредственно в полости рта на начало экспериментальной работы была лишь у 14% детей с РАС, принимавших участие в эксперименте, к моменту завершения эксперимента уже 67% детей с РАС демонстрировали готовность к полноценной стоматологической манипуляции в полости рта.

Индивидуальные результаты по итогам использования цифрового приложения «Иду к врачу» и предварительных ознакомительных посещений стоматологии заключались в готовности детей с РАС сесть в стоматологическое кресло и открыть рот для осмотра (86%), более 70% детей с РАС, принимавших участие в апробации, впервые позволили провести

осмотр полости рта при помощи стоматологических инструментов, а 57% из общего числа участников эксперимента решились на профессиональную гигиену полости рта.

Все родители детей с РАС высоко оценили удобство использования цифрового приложения «Иду к врачу», включающего элементы видеомоделирования и социальных историй с дополненной реальностью. Большинство родителей и врачей, принимавших участие в апробации приложения, оценили удобство материалов, используемых для предварительного ознакомления врача с особенностями ребенка. Чек-лист и анкета анамнестических данных получила высокую оценку у 70% взрослых участников эксперимента, 100% родителей высоко оценили методические рекомендации, разработанные для предварительной подготовки детей с РАС к походу к стоматологу.

Несмотря на удобство приложения «Иду к врачу» взрослые участники эксперимента отметили ряд сложностей, которые возникли в процессе предварительной подготовки детей с РАС к походу к стоматологу. Среди сложностей родители называли: необходимость ежедневно выделять время на совместный просмотр и дальнейшее обсуждение видеоролика и социальной истории с ребенком (57%) и подключение к процессу предварительной подготовки педагога-дефектолога (43%). При этом все родители отметили, что готовы использовать адаптированные вариации приложения для подготовки детей с РАС к другим ситуациям, требующим сложных социальных навыков (посещение парикмахерской, сдача анализов и т.п.). Также была получена обратная связь от родителей по вопросу улучшения работы цифрового приложения. В качестве возможных рекомендаций названы: возможность использования фото ребенка при создании дополненной реальности; проведение индивидуальных и групповых адаптационных встреч с использованием дополненной реальности; а также использование 3D-моделирования для проведения онлайн-экскурсий по стоматологической клинике.

Для подтверждения объективности данных, полученных в ходе экспериментальной работы, параллельно проводилась подготовительная работа по формированию социального навыка похода к стоматологу с контрольной группой детей с РАС. Для детей с РАС контрольной группы использовались материалы в традиционной форме с минимальным применением цифровых сервисов. Сравнение результатов обратной связи, полученной от родителей детей с РАС контрольной группы, с результатами обратной связи от родителей детей с РАС экспериментальной группы, показывает, что средняя оценка эффективности формирования социального навыка похода к стоматологу у детей с РАС в экспериментальной группе составляет 4,85 по 5-балльной шкале, в то время как оценка полученная от родителей детей с РАС контрольной группы составила 3 балла. Таким образом, был сделан вывод об эффективности специального цифрового приложения «Иду к врачу» в работе с детьми с РАС при формировании социального навыка посещения стоматолога.

Выводы. Сравнение результатов обратной связи родителей детей с РАС из контрольной и экспериментальной групп, а также анализ данных чек-листов сформированности навыка приема стоматолога, позволило нам сделать следующие выводы:

1. При формировании социальных навыков у детей с РАС необходимо учитывать стартовый уровень сформированности конкретного социального навыка, над которым ведется работа в текущий момент. Также важно учитывать индивидуальный особенностями ребенка в плане установления контактов, выбора мотивационных стимулов, проявлений нежелательного поведения и т.п. Учитывая эти данные, установление контакта с аутичным ребенком становится более продуктивным, родители и специалисты, задействованные в формировании социального навыка, могут избежать ситуаций, провоцирующих тревогу и нежелательное поведение у ребенка с РАС.

2. Использование цифровых решений при формировании социального навыка посещения стоматолога, в частности, социальной истории с дополненной реальностью, после просмотра подготовительного видеоролика позволяет ребенку с РАС опираться на предыдущий опыт, узнавать во фрагментах социальной истории кадры, увиденные ранее в видеоролике, сокращает количество предоставляемой помощи ребенку со стороны взрослых, что в целом повышает шансы на самостоятельное выполнение и закрепление необходимой цепочки действий.

3. Эффективным также является сочетание цифровых решений и очных экскурсий с элементами тренинга в стоматологии после усвоения детьми с РАС алгоритма предстоящего события. Это позволяет провести не только теоретическую, но практическую подготовку к предстоящему приему, обогащает личный опыт каждого ребенка с РАС, с опорой на который реальное посещение врача проходит более спокойно и привычно.

Литература:

1. Быстрова, Т.Ю. Возможности гиперреальности в социализации и образовании детей с ментальными нарушениями / Т.Ю. Быстрова, Л.В. Токарская, А.Г. Родригес // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2019. – № 4. – С. 144-159
2. Использование цифровых образовательных технологий в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / И.И. Сунагатуллина, А.А. Пушкарева, И.А. Кувшинова [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 3 (51). – С. 231-246
3. Ковбаса, Ю.А. Виды и методы использования цифровых образовательных технологий при обучении детей с ОВЗ / Ю.А. Ковбаса, С.В. Попова // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 6 (46). – С. 87-94
4. Краснова, Л.В. Использование ассистивных сквозных цифровых технологий в работе с обучающимися с ОВЗ как предиктор оптимизации сопровождающей деятельности / Л.В. Краснова, Э.Е. Слюсаренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 364-367
5. Машлакова, И.Н. Визуальная поддержка при формировании социальных навыков у детей с аутизмом / И.Н. Машлакова // Педагогический вестник. – Научный журнал. – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2023. – Вып. 30. – С. 63-66
6. Орлова, А.В. Роль цифровых технологий в профессиональной социализации людей с ОВЗ / А.В. Орлова, А.С. Рогова // Цифровая экономика: проблемы и перспективы развития. Сборник научных статей 3-й Межрегиональной научно-практической конференции. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. – С. 283-287
7. Токарская, Л.В. Применение цифровых технологий в образовании и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями / Л.В. Токарская, Т.Ю. Быстрова // Первая Международная научная конференция по проблемам цифровизации: EDCRUNCH URAL - 2020. Материалы конференции. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020. – С. 348-356
8. Цифровые ресурсы как средство поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья / Л.П. Коннова, В.А. Липатов, К.К. Сирбиладзе, К.К. Степанян // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2022. – № 2 (66). – С. 59-64

УДК 378.1

магистрант Тисевич Светлана Михайловна

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

кандидат педагогических наук, доцент Каменева Елена Григорьевна

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

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОГРЕССИВНОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Аннотация. В статье обоснованы теоретические аспекты проблемы развития личности студента вуза как основы современного высшего образования и прогрессивного развития общества. Охарактеризован функционал высшего образования как провайдера идеологии российского государства, источника пополнения квалифицированных кадров и интеллигенции, относящихся к разряду национальных богатств. Акцентируется внимание на смену ориентиров традиционной профессиональной подготовки в вузе с формированием не только профессиональных навыков и компетенций, но и личностных качеств выпускника вуза. Охарактеризованы навыки, в комплементарности освоения которых, актуализируются потенциальные возможности каждого студента для формирования креативного конкурентного поведения и варьирования сфер профессионально-личностного самоосуществления на благо себе, окружающим, Отечеству. Профессиональные навыки студента (*hard skills* – жесткие навыки) связаны с областью реализации профессиональных функций и действий выбранной сфере труда. Мягкие (гибкие) навыки (*soft skills* – надпрофессиональные) помогают студенту усилить решение профессионально-личностных задач в рамках продуктивной деятельности с другими людьми и полноценной актуализации собственных личностных качеств. Цифровые навыки (*digital skills*) необходимы будущему выпускнику для успешной работы в эпоху цифровой трансформации профессиональной, образовательной и социальных сфер с позиции умений ориентироваться в информационных потоках, продуктивной работы с цифровыми технологиями и ресурсами, использования элементов цифровой дидактики и цифровой аксиологии в трудовом функционале и личной жизни.

Ключевые слова: постиндустриальный социум, высшее образование, профессиональная подготовка, развитие личности студента, транспрофессионализм, профессиональные навыки, мягкие (гибкие) навыки, цифровые навыки, традиционные российские духовно-нравственные ценности.

Annotation. The article substantiates the theoretical aspects of the problem of developing the personality of a university student as the basis of modern higher education and progressive development of society. Described the functionality of higher education as a provider of the ideology of the Russian state, a source of replenishment of qualified personnel and intelligentsia belonging to the category of national wealth. Attention is focused on changing the guidelines for traditional vocational training at the university with the formation of not only professional skills and competencies, but also the personal qualities of a university graduate. The skills are characterized, in the complementarity of the development of which, the potential capabilities of each of the student are updated to form creative competitive behavior and vary the spheres of professional and personal self-realization for the benefit of themselves, others, the Fatherland. The student's professional skills (*hard skills*) are related to the area of implementation of professional functions and actions of the chosen field of work. Soft skills (*soft skills* – supraprofessional) help the student to strengthen the solution of professional and personal problems in the framework of productive activities with other people and full updating of their own personal qualities. Digital skills are necessary for a future graduate to successfully work in the era of digital transformation of the professional, educational and social spheres from the standpoint of skills to navigate information flows, productive work with digital technologies and resources, the use of elements of digital didactics and digital axiology in labor functionality and personal life.

Key words: post-industrial society, higher education, professional training, student personality development, transprofessionalism, professional skills, soft (flexible) skills, digital skills, traditional Russian spiritual and moral values.

Введение. Развитие личности студента в современном высшем образовании приобретает важное значение в связи с повышением требований и запросов к выпускнику вуза, обладающему не только необходимыми профессиональными компетенциями, но и всесторонним восприятием многоаспектности турбулентно-изменяющегося технологического уклада, индивидуальным стилем осуществления трудовых функций и действий с позиции инновационного мышления, мобильности к новым ситуациям, генерации новых идей для достижения оптимального результата своего труда, умений работать в команде в рамках высокой степени ответственности и профессиональной чести, устремленности к непрерывному самообразованию и саморазвитию, перспективному проектированию траекторий выведения себя на акме личной, социальной и профессиональной жизни.

Современные студенты выступают довольно многочисленной и важной социальной группой, характеризующейся специфической молодежной субкультурой, зеркально отражающей идеологию современного государства (как политически активная сила и значимые трудовые резервы государства), отношений и ценностей окружающей действительности. При этом высшее образование, как провайдер идеологии российского государства, представляется источником пополнения молодого человеческого капитала, квалифицированных кадров и интеллигенции (относящихся к разряду национальных богатств), конструирует вариативные условия активной ценностно-созидательной деятельности обучающихся для освоения нормативов и установок общественной жизни, сохранения, распространения интериоризации традиционных духовно-нравственных российских ценностей, накопленных культурной эпохой, этносом, личностью. Обширность и гибкость опережающей профессиональной подготовки студента в высшей школе в рамках трансформации представлений о профессионализме выпускника вуза и инновационном изменении содержания образовательного процесса (с учетом специфики современного этапа общественного развития), трансляции новых социокультурных смыслов развития студента (при сохранении наследия и самобытности российского общества, распространении и закреплении определенных мировоззренческих установок молодого и активного гражданина России), превращается в значимый регулятив прогрессивного развития постиндустриального социума в ответ на инновационные вызовы современности.

Перспектива прогрессивного развития нации, роста конкурентоспособности и процветания российского общества зависит от того насколько современный выпускник вуза: гармонично сочетает профессионально важные и социально нравственные качества; осмысливает и поддерживает законы, выработанные цивилизацией; осознает необходимость взаимопонимания, толерантности и солидарности человечества, уважения достоинства и прав окружающих людей; готов нести личную ответственность за реализацию собственной профессиональной, социальной и жизненной модели поведения,

присущей российскому гражданину. И безусловно, развитие личности студента в современных социокультурных реалиях является одной из центральных задач системы высшего образования с позиции существенных тенденций трансформации социально-культурной и политико-экономической реальности (глобализация, мультикультурализм, цифровизация, интеллектуализация, изменение структуры экономики и занятости и т.д.).

Вышеобозначенное актуализирует рассмотрение проблемы развития личности студента вуза как основы современного высшего образования, а также роли и способах использования профессиональной подготовки обучающихся в интересах социального прогресса общества.

Изложение основного материала статьи. Смена ориентиров традиционной профессиональной подготовки в системе высшего образования определяет развитие у обучающихся не только профессиональных компетенций («при серьезных экзистенциальных пустотах и личностных дефицитах») (С.Б. Пашкин, А.И. Худяков С.М. Шингаев [12]), но и личностных качеств молодых людей. При этом на первый план выходит содействие личностному развитию студента как: профессионала своего дела, общественного деятеля и гражданина; культурного, широко образованного, жизнеспособного, с развитым гуманистическим мировоззрением и самосознанием; умеющего конструировать продуктивную коммуникацию с окружающими людьми, мыслить креативно, ответственно выполнять свое профессиональное предназначение; устремленного к занятию престижного положения в профессии и социальной жизни.

Важным для исследуемой проблемы выступили научные труды следующих исследователей: М.А. Акоповой, Т.А. Барановой [1] (раскрывающие специфику формирования личности современного студента в аспекте модернизационных тенденций системы высшего российского образования, 2013 г.); Е.В. Елисеевой, И.И. Киятиной, Л.П. Петуховой [3] (определяющих основные направления образования и развития личности студента в условиях внедрения новых образовательных стандартов и обуславливающих приоритетность подготовки конкурентоспособных выпускников вузов с учетом запросов цифровой экономики России, 2021 г.); М. Габдиева, Н.В. Кузнецовой, И.П. Шишковой [4] (отражающих особенности профессиональной подготовки обучающихся в образовательной организации высшего образования как новой социальной инфосферы, нацеленной на развитие нового типа мышления молодых людей, соответствующего информатизации социума, 2022 г.); В.Д. Васильевой, Р.М. Петруновой, О.В. Топорковой [8] (описывающих студенческую молодежь как особую социальную группу, имеющую определенные профессионально-личностные характеристики, обусловленные основными тенденциями цифровой трансформации образования и социума, 2019 г.); Н.И. Башмаковой, О.Н. Громовой, Н.И. Рыжовой [9] (обосновывающих значимость реализации аксиологических аспектов профессиональной подготовки студента в системе высшего образования с позиции обогащения ценностно-смыслового опыта реализации трудового функционала будущего специалиста с учетом традиционных ценностей и духовности российской культуры, 2016 г.); Р.В. Сергеева [10] (анализирующего модификационные преобразования в современном социуме, соотносимые с профессиональной подготовкой студенческой молодежи (как социальной группы) в системе высшей школы, формирующей систему ценностных ориентаций молодых людей и направление их общественной позиции 2010 г.); Т.В. Сохраняевой [11] (анализирующей основные культуротворческие функции и миссию университета с учетом тенденций глобализации и мультикультурализма постиндустриального общества, 2006 г.); С.Б. Пашкина, А.И. Худякова, С.М. Шингаева [12] (описывающих hard skills и soft skills в структуре профессионально важных качеств молодого специалиста, обеспечивающих повышение продуктивности его труда для успешной работы и карьерного роста, 2022 г.).

В трансляции обновленного современного содержания профессиональной подготовки студента вуза актуализируются потенциальные возможности каждого из взрослеющего субъекта для формирования креативного конкурентного поведения (направленного на создание новых идей, продуктов, технологий и т.д.), становления критического общественного сознания, накопления опыта гражданского поведения, варьирования сфер его творческого осуществления устремлений и профессиональных / социальных / личностных планов на благо себе, окружающим, Отечеству.

Установлено, что для продуктивного развития личности студента как молодого специалиста, взращенного в системе высшего образования, обладающего активной жизненной позицией, характеризующего устремленностью к постоянному профессионально-личностному самосовершенствованию и саморазвитию необходимо освоение обучающимся в комплементарном единстве междисциплинарных «навыков будущего» – профессиональных, мягких и цифровых. Кратко рассмотрим их содержание.

1. Профессиональные навыки студента (hard skills – жесткие навыки) связаны с областью реализации профессиональных функций и действий выбранной сферы труда (умения использования профессиональные знания на практике, эрудиция, кругозор, логика, умственные способности и память, профессиональная ответственность, исполнительность, работоспособность, дисциплинированность, устойчивость профессиональных установок и ценностей, индивидуальный профессиональный стиль и т.д.). При этом приоритетность отдается метапрофессиональным компетенциям, позволяющим рассматривать выпускника вуза как жизнеспособную личность, готовую к продуктивной деятельности на благо себя и Отчества, к переменам и непредсказуемым ситуациям современного рискогенного социума и сферы профессионального труда.

В рамках формирования профессиональных навыков с целью развития личности студента значимым выступает опережающий смысл профессиональной подготовки студента вуза, заключающийся в активном использовании прорывных наукоемких технологий, нацеленных на «освоение обучающимся нового профессионального опыта из смежных отраслей, позволяющего находить комплексные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза и межпрофессиональных коммуникаций» [2], с глобальной ориентацией на прошлое, настоящее и будущее с целью сохранить накопленное, усилить имеющееся и транслировать в будущее целостное и междисциплинарное восприятие мира профессии в широком социокультурном контексте [6].

При этом необходимо отметить приоритетности реализации педагогом «сопровождающих отношений», помогающих обучаемому выработать профессиональный стиль мышления, собственные ориентиры и логику действий в профессии, индивидуальные варианты личностного, профессионального и социального становления, раскрыть в студенте его способности к творческому проявлению, ответственной организации и успешной профессионально-личностной самореализации в современном социуме. А это, в свою очередь, предполагает: смену приоритетов взаимодействия и общения в образовательном процессе вуза (созидательное взаимодействие и диалог), поддержку студента как уникального самоценного существа» [6]; сохранение, укрепление и трансляцию в содержании профессиональной подготовки достижений многонациональной российской культуры и духовности, определяющей «основные нормативы, установки, профессиональные универсалии специалиста нового времени, формирование ценностно-смысловой сферы его личности – открытой, духовно и культурно насыщенной, диалогичной, обеспечивающей становление подлинной гражданственности и патриотизма» [9, С. 40].

2. Мягкие (гибкие) навыки (soft skills – мягкие, непрофессиональные) помогают студентам усилить решение профессионально-личностных задач в рамках продуктивной деятельности с другими людьми и полноценной актуализации

собственных личностных качеств: самоорганизационные и саморегулируемые основания, стрессоустойчивость, креативность, самоимиджирование, рефлексия, гибкость в демонстрации моделей поведения, критическое и системное мышление, эмоциональный интеллект, коммуникабельность, умения работать в команде (компромисс и сотрудничество, помощь и поддержка, конфликтоустойчивость, участие в совместных проектах), лидерские качества (умение воодушевлять, убеждать, организовывать и управлять людьми, не теряться в сложных ситуациях), способность регулярно и быстро осваивать новые знания (стремление к достижениям), ораторское искусство, готовность к новому и отказ от стереотипов и т.д.

При этом значимым в системе высшего образования при развитии личности студента выступает «модель 4К» (коммуникация, креативность, критическое мышление и командная работа), предполагающая развитие умений обучающегося конструктивно коммуницировать (обмен идеями, ценностями, знаниями; нахождение компромисса для достижения целей с привлечением многообразия ресурсов для реализации решения поставленных задач), четко устанавливать нормативы распределения труда и временные рамки деятельности (не срывать дедлайны), становиться командой (гибкость, мобильность, адаптивность, взаимоподдержка, быстрая ротация ролей и лидерства, ответственность за свою работу в команде) в атмосфере принятия самобытности каждого, согласованности, доверия.

3. Цифровые навыки (digital skills) необходимы будущему выпускнику для успешной работы в эпоху цифровой трансформации профессиональной, образовательной и социальных сфер. Данные навыки задают направленность развития личности студента в рамках профессиональной подготовки с позиции: умений ориентироваться в информационных потоках, продуктивной работы с цифровыми технологиями и ресурсами (электронная почта и социальные сети, интернет-ресурсы и видеосвязи, онлайн-обучение и видеопрезентации, цифровое оборудование и программное обеспечение и т.д.); использования элементов цифровой дидактики и цифровой аксиологии в рамках поддержания цифровой безопасности на всех уровнях социальной, профессиональной и личной жизни; развития аналитических качеств для комплексного и многоуровневого решения цифровых задач; устремленности к реализации собственного потенциала в смешанных онлайн- и офлайн-форматах и нацеленности при этом на минимизацию профессиональных дефицитов в области цифровой грамотности и т.д.. Цифровые навыки студента способствуют повышению производительности труда, конкуренции и инновационного поведения с учетом индивидуальной ответственности за полноценную реализацию своих трудовых функций и действий, личностных возможностей в рамках цифровой трансформации социума и профессии.

Значимым при этом выступает «обучение студента посредством действия (action learning, experiential learning, learning by doing, геймификации) в новых образовательных медиа форматах и социальной реальности: необходимо подчинить образовательному процессу вуза цифровые платформы и гаджеты в соответствии с обновленными социализационными траекториями обучающегося, потребностями цифровой экономики; использовать новые информационно-технологические подходы в представлении информации для формирования у студента культуры полезности и ответственности действия, культуры диалога и взаимодействия (в online- и offline-форматах), культуры познания и непрерывного развития» [7]; «осуществлять диверсификацию социокультурных и профессиональных практик как способов действия (брендинг самого себя, коммуникации и творчество, создание бэкапов в облаке, обучение и игры, онлайн-банкинг, консалтинг и др.) и учет многозадачности в организации учебного пространства» [8].

Выводы. Таким образом, необходимо констатировать, что развитие личности студента вуза в системе современного высшего образования создает основу для прогрессивного развития общества. Сегодняшнему выпускнику вуза, готовому к активному и осознанному участию в реализации прорывных идей и концепций, обладающему инновационным стилем мышления и поведения в рамках комплементарности освоения мягких, жестких и цифровых навыков, предстоит привнести собственный вклад в достижение национальных целей и стратегических задач нашей страны, определенных Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

В рамках развития личности студента в образовательной организации высшего образования акцентируется внимание на опережающей профессиональной подготовке будущего специалиста к трудовой деятельности в интеграционном единстве обладающего востребованными личными качествами и профессиональными компетенциям для активного включения в решение задач повышения и укрепления конкурентных преимуществ российского государства и усиления собственной конкурентоспособности в условиях рыночной экономики.

Литература:

1. Аكوпова, М.А. Формирование личности современного студента как важнейшая задача российского образования / М.А. Аكوпова, Т.А. Баранова // *Terra Linguistica*. – 2013. – № 172. – С. 95-100
2. Зеер, Э.Ф. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Е.В. Лебедева // СПДЖ. – 2021. – № 79. – С. 89-107
3. Кютина, И.И. Образование и развитие личности студента в коммуникативном пространстве современного университета: монография / И.И. Кютина, Л.П. Петухова, Е.В. Елисеева. – Брянск: РИСО БГУ, ООО «Новый проект», 2021. – 196 с.
4. Кузнецова, Н.В. Специфика профессиональной подготовки студентов вузов в условиях информатизации общества / Н.В. Кузнецова, М. Габдиев, И.П. Шишкова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 75-2. – С. 202-205
5. Навыки XXI века: модель подготовки современного специалиста: учебно-методическое пособие / Под ред. И.С. Макарьева. – СПб.: ГАПОУ МТК им. адмирала Д. Н. Сенявина, 2021. – 240 с.
6. Пак, Л.Г. Профессиональная подготовка студента вуза в контексте социально-педагогического подхода / Л.Г. Пак, А.В. Богданов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21666>
7. Пак, Л.Г. Социализация студентов вуза в эпоху цифрового общества / Л.Г. Пак // *Вестник Оренбургского государственного университета*. – 2020. – № 5 (228). – С. 66-72
8. Петрунева, Р.М. Студенческая молодежь в эпоху цифрового общества / Р.М. Петрунева, В.Д. Васильева, О.В. Топоркова // *Преподаватель XXI век*. – 2019. – №1-1. – С. 77-85
9. Рыжова, Н.И. Актуальность аксиологизации профессиональной подготовки современных специалистов в условиях трансформации ценностей / Н.И. Рыжова, Н.И. Башмакова, О.Н. Громова // *Наука и школа*. – 2016. – № 1. – С. 37-46
10. Сергеев, Р.В. Молодежь и студенчество как социальные группы и объект социологического анализа / Р.В. Сергеев // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология*. – 2010. – № 1. – С. 127-133
11. Сохраняева, Т.В. К вопросу о культурной миссии современного университета / Т.В. Сохраняева // *Вестник МГТУ*. – 2006. – № 1. – С. 114-119

12. Шингаев, С.М. Hard skills и soft skills в структуре профессионально важных качеств представителей социономических профессий / С.М. Шингаев, А.И. Худяков, С.Б. Пашкин // Психология человека в образовании. – 2022. – № 4. – С. 501-508

Педагогика

УДК 376.112.4

кандидат педагогических наук Тишко Анна Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль);

ассистент Шилова Нина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ: НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье обосновывается система подготовки педагогов в европейских странах в области инклюзивного образования. Авторы рассматривают данный процесс как непрерывный, начинающийся в образовательных организациях разного уровня и продолжающийся в процессе повышения квалификации молодых и опытных педагогов. Европейские страны пытаются сформировать единый взгляд на подготовку инклюзивных педагогов. В 2022 году был разработан Профиль профессионального обучения инклюзивных учителей Европейским агентством по особым потребностям и инклюзивному образованию (European Agency) с участием 31 европейской страны. Основными целями педагогического образования за рубежом являются формирование: убеждения в социальной значимости профессии инклюзивного педагога, ценностей инклюзивной педагогики, знаний возрастных и психологических особенностей учащихся с различными особыми образовательными потребностями, а также компетенций, связанных с умением организовать конструктивное педагогическое взаимодействие со всеми субъектами образовательной среды, ориентация на непрерывность данного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, подготовка педагогов, инклюзивные компетенции, повышение квалификации в области инклюзивного образования, ценности инклюзивного образования, особые образовательные потребности.

Annotation. The article substantiates the system of teacher training in European countries in the field of inclusive education. The authors consider this process as continuous, starting in educational organizations of different levels and continuing in the process of improving the qualifications of young and experienced teachers. European countries are trying to form a common view on the preparation of inclusive teachers. In 2022, the Professional Learning Profile for Inclusive Teachers was developed by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (European Agency) with the participation of 31 European countries. The main goals of teacher education abroad are the formation of: beliefs in the social significance of the profession of an inclusive teacher, the values of inclusive pedagogy, knowledge of the age and psychological characteristics of students with various special educational needs, as well as competencies associated with the ability to organize constructive pedagogical interaction with all subjects of the educational environment, orientation towards the continuity of this education.

Key words: inclusive education, teacher training, inclusive competencies, professional development in the field of inclusive education, values of inclusive education, special educational needs

Введение. В европейских странах отношение к учителю и требования к нему определяются рекомендацией Международной организации труда и ЮНЕСКО «О положении учителей» (1966), которая подчеркивает, что «педагогическую деятельность следует считать высококвалифицированной профессией, имеющей значение для всего общества и требующей от учителей глубоких знаний и особого мастерства, приобретенных и поддерживаемых в результате систематического и непрерывного образования» [1].

Рекомендация устанавливает единые цели и политику в области педагогического образования, включая отбор в педагогические вузы, содержание педагогического образования, систему профессионального «усовершенствования», возможности педагогической карьеры, права и обязанности учителей, а также меры социальной поддержки.

В этой же рекомендации Международная организация труда подчеркивает значимость обеспечения каждого ребенка возможностями образования и призывают страны и педагогические сообщества к отказу от дискриминации в работе с детьми. Так же там отмечается, что «особое внимание должно уделяться детям, требующим специального педагогического подхода» [1].

Изложение основного материала статьи. В 1994 г. была принята Саламанкская декларация, которая определила принципы, политику и практическую деятельность в сфере образования лиц с особыми потребностями. Этот документ послужил основой для совершенствования содержания педагогического образования в европейских странах.

Сущность подготовки педагогов зависит от уровня образования и специализации. Общее содержание подготовки педагогических кадров за рубежом включает общетеоретическую подготовку по психолого-педагогическим наукам, методическую подготовку, педагогическую практику и исследовательскую деятельность, также предусмотрена специализация по инклюзивной педагогике или по работе с детьми с особыми потребностями. То есть данный вариант предполагает подготовку всех педагогов, не зависимо от профиля и уровня преподавания, к работе с детьми с особыми образовательными потребностями [3].

Педагогическое образование за рубежом предлагает достаточно эффективный вариант общей и дополнительной специализации. Общая специализация предполагает, что во время получения профессионального образования студент дополнительно выбирает из предложенных областей ту специализацию, которая ему необходима. Например, в Дании при получении среднего профессионального образования (уровень колледжа) по программе «Бакалавр социального обучения» студент может выбрать один из вариантов специализации, например, Социальное и специальное образование. Такой вариант специализации готовит будущих педагогов к работе с детьми и молодежью с особыми потребностями (с ОВЗ и девиантным поведением). Педагогическое образование в Швеции (Технологический университет Лулео) в связи с введением практики инклюзивного образования также изменилось. В содержание программ педагогических специальностей был включен обязательный модуль коррекционной педагогики в объеме 15 зачетных единиц [2].

Необходимо отметить, что специальное образование строится на изучении реальных стратегий обучения, воспитания и развития учащихся с особыми образовательными потребностями, а также предполагает формирование компетенций,

связанных с умениями создавать инклюзивную среду в классе, проводить диагностику и управлять поведением обучающихся.

В рамках дополнительной специализации студенты посещают курсы по выбору, например, такие как подготовка к работе с детьми-аутистами или одаренными детьми. Отметим, что отличие подготовки к этой работе заключается не только в проработке индивидуальных стратегий деятельности с этими категориями детей, но и с проработкой включения их траекторий обучения в общий коллектив класса.

В общей и дополнительной специализации теоретическая подготовка в области инклюзии предполагает обязательную практическую деятельность. Например, в американском педагогическом образовании студенты обязаны проходить во время курса «Специальное образование» еженедельную практику в школах. После получения степени бакалавра по этой специальности они также должны пройти годичную педагогическую стажировку/практику для совершенствования профессиональных компетенций: один семестр в общеобразовательной школе, другой – в системе специального образования. Во время стажировки студенты уделяют большое внимание совершенствованию методических компетенций, разрабатывают планы уроков на год. При этом практикуется одна из форм профессиональной поддержки и развития помогающих специалистов – супервизия. Каждый стажер во время практики находится под контролем учителя-наставника и/или инструктора. Это помогает стажерам в дальнейшем углублять знания, совершенствовать навыки и компетенции, необходимые для соответствия Стандартам программы подготовки учителей [3].

Каждая дополнительная специализация настолько уникальна, что позволяет учителю стать экспертом в своей области знаний.

В развитых странах при подготовке учителя к работе в системе инклюзивного образования большое внимание уделяется обучению различным видам деятельности: диагностической, консультативной, психолого-педагогической, социально-педагогической, реабилитационной, коррекционной и др., а также обучению разнообразным методам групповой, индивидуальной и самостоятельной работы, соотношению их с целями обучения, возрастными особенностями, способностями и уровнем развития учащихся.

При изучении содержания учебных программ по специальному образованию можно заметить, что во всем мире подготовка педагогов для работы в инклюзивных условиях включает изучение основ и методов общего и специального образования. Это также охватывает медицинские, социальные, педагогические и психотерапевтические знания, а также юридические и психолингвистические аспекты, аспекты развития. Это указывает на то, что специальное образование представляет собой широкую и многогранную область науки.

Специальное педагогическое образование за рубежом совершенствуется на основе научных исследований, анализа практического опыта [4].

Несмотря на то, что качественное образование в области специального можно получить в высших учебных заведениях, возникает вопрос о том, как подготовить педагога, способного обучать абсолютно всех учеников. Датские учителя считают, что навыки работы с разнообразными учениками будут полезны не только в специальном классе, но и, учитывая современные тенденции, в обычном. Зарубежное педагогическое образование признает формирование «инклюзивного мышления» как одну из основных задач подготовки учителей на современном этапе, которое охватывает все обучающие курсы для всех педагогов, а не только педагогов-дефектологов. Именно такой подход способен сформировать у педагога готовность работать по ситуации, то есть гибко подходить к организации учебно-воспитательного процесса в классе.

Подготовка педагогов в Норвегии основывается на формировании предметных и методических компетенций, психологических компетенций, связанных с умением справляться с непредсказуемыми ситуациями в классе, а также с развитием навыков организации учебного процесса с учетом принципов интеграции и созданием инклюзивной среды. Студентов педагогических вузов Норвегии готовят к работе с «разноплановым» контингентом через изучение методик адаптивного обучения. Эта методика позволяет персонализировать учебный процесс для каждого ученика с учетом его интеллектуального потенциала, интересов, социокультурной принадлежности. Например, в модуле «Адаптивное обучение» (Университет Тромсё, Норвегия) студенты получают знания о трудностях (учебных и коммуникативных), с которыми могут столкнуться ученики, отличии традиционного обучения от адаптивного, об эффективных методиках адаптивного обучения в зависимости от особенностей обучающихся [2].

Отметим еще одну важную особенность норвежского педагогического образования, которая заключается в тесной связи теории с практикой. При этом плавный переход от теории к практике происходит при проведении научных исследований и апробации результатов в период практики. Норвежские школы открыты для проведения экспериментов и исследований не только со стороны специалистов, но и являются полем для деятельности будущих педагогов.

Большинство европейских стран сходятся во мнении, что эффективность инклюзивного образования зависит от подготовки педагогов. При этом отмечается, что этот процесс должен носить непрерывный характер, который предполагает постоянную работу педагога над совершенствованием своих компетенций и формирование ценностей инклюзивного образования [3].

В современных европейских странах для совершенствования подготовки работающих педагогов предлагаются курсы повышения квалификации без отрыва от работы. Вот несколько примеров тематических курсов для шведских педагогов: «Методика преподавания математики/географии с элементами коррекционной работы», «Трудности учащихся в приобретении ЗУН и психосоциальная поддержка».

Например, в Швеции в 2016 году была разработана программа онлайн-обучения для учителей (Национальное агентство по образованию и Национальное агентство по образованию и школам с особыми потребностями реализуют инициативы Министерства). Миссия данной программы – создать возможности для профессионального развития и укрепить веру в инклюзивность [2].

Программа повышения квалификации в Бельгии проходит на основе проекта «Потенциал: сила обучать всех». Целями проекта стало:

- совершенствование компетентности учителей в отношении разнообразия и сотрудничества;
- разработка основанный на фактических данных путь профессионализации, который может быть реализован в школах;
- создание центра знаний по разнообразию и сотрудничеству;
- создание коучингового центра для поддержки школьных руководителей и инклюзивного лидерства в содействии процессу профессионализации в школе;
- учет мнения учащихся и родителей, которые являются полноправными субъектами педагогического процесса, но, мнение которых постоянно игнорируют.

Особенность бельгийской модели повышения квалификации заключается в том, чтобы не предоставлять готовые стратегии работы в условиях многообразия, а помочь найти ответы на возникающие вопросы в процессе профессионального обучения. Данный проект продолжается в сотрудничестве в международном проекте «Горжусь тем, что учу всех», в рамках которого переводятся учебные материалы для стран партнеров.

Для совершенствования инклюзивного образования было создано Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию, которое выступает в качестве платформы для сотрудничества для Министерств образования. Работа агентства направлена на улучшение успеваемости всех учащихся на всех уровнях системы образования. Агентство разрабатывает общее видение для стран участников сущности инклюзивного образования. В нем говорится, что: «всем учащимся любого возраста» должны быть «предоставлены значимые, высококачественные образовательные возможности в их местном сообществе, наряду со своими друзьями и сверстниками» [5].

Инклюзивное образование рассматривается как динамический процесс, поэтому невозможно научить педагога готовым алгоритмам работы педагогической деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями, поэтому главное сформировать аналитическое (гибкое) педагогическое мышление и ценности, которые помогут понять и принять ученика с особыми образовательными потребностями.

Агентство признает, что успех инклюзивного образования зависит не только от единой политики, целей и принципов данного процесса, но и от эффективной подготовки педагогов.

Для обеспечения единства подходов в подготовке и дальнейшем профессиональном совершенствовании педагогов Агентство разработало Профиль инклюзивных учителей (2012), в котором определяются знания, умения, навыки, установки и ценности специалистов в области инклюзивного образования. В 2022 году на основе Профиля инклюзивных учителей в результате масштабного проекта, начатого в 2018 году, появился Профиль профессионального обучения инклюзивных учителей, которые взял за основу ценности и компетенции предыдущего документа. При этом Агентство сохраняет свою позицию, выдвигая основной базовые ценности, определяющие характер деятельности инклюзивного педагога, которые и обуславливают необходимые компетенции.

Ценность 1: высокая оценка разнообразия учащихся – различия между учащимися считаются ресурсом и ценностью образования. Сферы компетенций для учителей:

- 1.1. Концепции инклюзивности, равенства и качественного образования;
- 1.2. Взгляды специалистов в области образования на различия между учащимися.

Ценность 2: поддержка всех учащихся – учителя и другие специалисты в области образования глубоко заинтересованы в достижениях, благополучии и принадлежности всех учащихся. Сферы компетенций для учителей:

- 2.1. Содействие академическому, практическому, социальному и эмоциональному обучению всех учащихся;
- 2.2. Поддержка благополучия всех учащихся;
- 2.3. Эффективные подходы к обучению и гибкая организация поддержки.

Ценность 3: работа с другими – пропаганда, сотрудничество и командная работа являются важными подходами для всех учителей и других специалистов в области образования. Сферы компетенций для учителей:

- 3.1. Предоставление возможности высказаться по-настоящему;
- 3.2. Работа с родителями и семьями;
- 3.3. Работа с рядом специалистов в области образования.

Ценность 4: личностное и совместное профессиональное развитие – обучение и поддержка учащихся – эта деятельность по обучению на протяжении всей жизни, за которую учителя и другие специалисты в области образования несут личную и совместную ответственность. Сферы компетенций для учителей:

- 4.1. Учителя и другие специалисты в области образования как члены инклюзивного профессионального образовательного сообщества;
- 4.2. Профессиональное обучение для инклюзивности, основанное на начальном педагогическом образовании и компетенциях других специалистов в области образования.

В представленном курсивом выделены новые позиции, которые появились в Профиле профессионального обучения инклюзивных учителей (2022). Во-первых, новый документ представляет нам требования к подготовке педагогов, а не просто описывает основные требования к учителю. Во-вторых, ребенок с особыми образовательными потребностями должен быть обеспечен равным и качественным образованием. В-третьих, подчеркивается необходимость организации образовательной и эмоциональной составляющих учебного процесса с учетом потребностей всех учеников. В-четвертых, каждый включенный в инклюзивное образование должен стать полноправным участником данного процесса, то есть родители, специалисты и учащиеся. В-пятых, данный вариант Профиля, определяет непрерывное профессиональное развитие в области инклюзивного образования всех специалистов.

Учителя, демонстрирующие навыки в пяти ключевых функциональных сферах (планирование, сопровождение/поддержка, объяснение, сотрудничество, супервизия коллег) способствуют более успешной адаптации учащихся к инклюзии.

Выводы. Рассмотренные нами страны включились в инклюзивное образование, которое предполагает создание благоприятных условия для развития и образования детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. При этом европейские страны признают, что эффективность данных процессов зависит от подготовки педагогов.

Педагогическое образование в области инклюзии представляет непрерывный процесс, начинающийся в колледжах, вузах и университетах, где студентам предлагается обязательное освоение модулей (или кластеров) по специальному образованию в рамках своего профиля – это вариант общей специализации. В процессе освоения педагогической профессии студенты также могут получить дополнительную специализацию. При этом содержание, технологии образования по дополнительной специализации дают студентам возможность стать настоящим профессионалом в выбранной специализации.

Рассмотренные нами вузы сходятся в единой позиции о том, что, к сожалению, во время педагогического образования в области инклюзии нельзя вооружить будущего педагога всеми стратегиями организации обучения, взаимодействия с детьми с особыми потребностями, приемами командной работы со специалистами и родителями. Поэтому молодым и опытным педагогам предлагаются программы повышения квалификации. При этом содержание курсов или проектов по совершенствованию инклюзивных компетенций определяется запросами повышающих квалификацию, а не организаторами.

Современные исследователи рассматривают инклюзивное образование как единый и динамичный процесс, требующий постоянного совершенствования педагогов и содержания подготовки учителей. Для обеспечения этого процесса было создано Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию, которое на основе масштабного исследования, разработало ценности инклюзивного образования и компетенции инклюзивного педагога. Результатом этой работы стал единый документ – Профиль профессионального обучения инклюзивных учителей, в котором представлены основные требования к подготовке педагогов по инклюзивному образованию. Мы можем предположить, что этот Профиль будет дополнен с учетом изменяющихся требований к педагогу инклюзивного образования.

Литература:

1. Рекомендация о положении учителей, принятая Специальной межправительственной конференцией по вопросу о статусе учителей (созванной ЮНЕСКО совместно с МОТ), Париж, 5 октября 1966 г. – URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493319.pdf (дата обращения: 29.11.2023)
2. Тишко, А.Б. Модели подготовки будущих учителей иностранного языка для инклюзивного образования / А.Б. Тишко, Н.В. Шилова, А.Н. Кузнецов // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции, Ярославль, 19-20 мая 2023 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2023. – С. 88-92
3. Тишко, А.Б. Модели подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования / А.Б. Тишко, Н.В. Шилова // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета, Донецк, 27-28 октября 2022 года / под общей редакцией С.В. Беспаловой. Том 6 Часть 2. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. – С. 279-282. – EDN CCQTFN.
4. Учителя, инклюзивное, ориентированное на ребенка преподавание и педагогика. Брошюра 12. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). – 2014. – URL: <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%2012%20-%20Russian%20Version.pdf> (дата обращения: 29.11.2023)
5. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning : Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. – URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf (дата обращения: 29.11.2023)

Pedagogy

UDC 372.881.111.1

candidate of sociological Sciences, associate Professor Tukaeva Rezeda Nailevna

Institution of higher education University of Management «TISBI» (Kazan);

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Katekina Anastasiya Aleksandrovna

Institution of higher education University of Management «TISBI» (Kazan)

THE ROLE OF FILM DISCOURSE IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE FIELD OF SERVICE AND TOURISM

Annotation. The article analyzes the educational potential of using film discourse as an important methodological tool in the field of teaching foreign languages at a university. The basis of teaching a foreign language should be the process of real communication, the use of authentic materials, based on the practical nature of language knowledge. The article examines the use of film resources and authentic videos as a way of learning a foreign language in its most natural cultural environment. The use of film content for methodological purposes helps to recreate the natural cultural environment, increase motivational activity for language learning, successful understanding and development of the bachelor's socio-adaptive abilities. Due to a number of advantages of authentic texts over educational ones, it is noted that students are ready to discuss video material and enter into a discussion. The authors consider the methodology of working with film resources as an alternative to traditional educational materials. Criteria such as informative content, accessibility of film resources, functionality and novelty of the material are highlighted. The empirical basis of the study is a practical set of exercises to prepare for watching a video, own materials for films and exercises to test the students' understanding of what they saw, and methods of working with films. The study presents conclusions and practical recommendations on the technology of integrating authentic tools of film discourse into the process of teaching a foreign language. The need for a systematic selection of film resources along with traditional methods of teaching a foreign language to achieve the set educational goals is noted, since it is impossible to completely replace the traditional method of presenting and perceiving educational material with film resources.

Key words: film discourse, film resources, foreign language competence, foreign language teaching, authentic video content.

Аннотация. В статье анализируется образовательный потенциал использования кинодискурса как важного методического инструментария в сфере обучения иностранным языкам в вузе. Основу обучения иностранному языку должен составлять процесс реальной коммуникации, использование аутентичных материалов, исходя из практической природы знания языка. В статье рассматривается применения киноресурсов, аутентичных видеофильмов как способ изучения иностранного языка в его максимально естественной культурной среде. Применение контента киноматериалов с методической целью способствует воссозданию естественной культурной среды, повышению мотивационной активности к изучению языка, успешному пониманию и развитию социоадаптивных способностей бакалавра. В силу ряда преимуществ аутентичных текстов перед учебными отмечается, что обучающиеся готовы обсуждать видеоматериал, вступать в дискуссию. Авторы рассматривают методику работы с киноресурсами как альтернативу традиционным обучающим материалам. Выделяются такие критерии как информативность контента, доступность киноресурса, функциональность и новизна материала. Эмпирической базой исследования является практический комплекс упражнений для подготовки к просмотру видеофильма, собственные материалы к фильмам и упражнения на проверку понимания увиденного, методика работы с кинопроизведениями. В исследовании представлены выводы и практические рекомендации по технологии интеграции аутентичного инструментария кинодискурса в процесс обучения иностранному языку. Отмечается необходимость планомерного выбора киноресурсов наряду с традиционными методиками преподавания иностранного языка для достижения поставленных образовательных целей, поскольку невозможно полностью заменить традиционную методику подачи и восприятия учебного материала киноресурсами.

Ключевые слова: кинодискурс, киноресурсы, иноязычная компетенция, обучение иностранному языку, аутентичный видеоконтент.

Introduction. The most favorable conditions for mastering a foreign language, as is known, are formed at the initial stage of a child's socialization, in the process of forming a natural relationship between accumulated units of experience and linguistic signs. In fact, teaching a foreign language occurs within the framework of the school curriculum through the use of certain mechanisms for creating an artificial environment, memorizing and applying rules. As a rule, learning a foreign language takes place in the context of an already established conceptual system of the native language. Studying a foreign language according to the program of a secondary school and a non-linguistic higher educational institution is associated with the absence of conditions for natural language acquisition, immersion in the sociocultural environment and, thus, with much greater conscious efforts.

Modern graduates of non-linguistic universities must have certain foreign language competencies that facilitate communication on everyday and professional topics, searching for foreign language information, and participating in business correspondence. Foreign language competence contributes to increasing the competitiveness of university graduates. However, the process of mastering these competencies seems difficult due to the remoteness from the countries of the language being studied.

A possible solution to the problem of recreating the necessary context of language use in a natural environment may be to work with foreign language authentic video materials. The use of authentic video resources in the process of teaching a foreign language at a non-linguistic university promotes immersion in a foreign language environment and culture of communication, as well as the formation of a motivational component for learning a foreign language.

The most relevant is the use of authentic video resources for the formation of foreign language competence of bachelors in the areas of "Service", "Hospitality", "Tourism". Future specialists in the field of service, tourism and hospitality often experience difficulties in foreign language communication in their professional activities. Thus, learning a foreign language based on authentic materials, in particular video content, seems relevant. Students have the opportunity to study various communicative situations, hear the peculiarities of pronunciation, assimilate modern linguistic realities, understand the situational nature of the use of certain linguistic expressions, understand national culture through linguistic expression, evaluate the idiomatic nature of the language, immerse themselves in a foreign language environment and the culture of communication. Working with authentic video content contributes to a more conscious assimilation of communicative situations in the field of service and hospitality.

A significant amount of published scientific literature on this issue confirms the increased interest of researchers in the formation of foreign language competence through authentic video content and is "a proven mechanism for increasing the efficiency of learning material and an integral part of the process of teaching foreign languages" [5, P. 28]. The development of critical thinking and creative potential of students through video content when learning foreign languages became the topic of research by Zhdanko A.P. The author examines in detail video content as a system for reflecting reality, built on authentic audiovisual symbols and capable of programming thinking and behavior in a certain way [4, P. 5]. The study of the motivational component and the method of optimizing the educational process through the use of authentic video resources is reflected in the works of N.V. Dudina, E.N. Yurkova. [3, P. 208], Artamonova G.V. [1, P. 52], Muslem A. [6, P. 105] The priority role of authentic video content in obtaining original information about the culture and traditions of the country of the language being studied is noted in his work by Arias A. [10, P. 9], Samarova, L.R. [8, P. 117]. The role of video resources in the formation of all types of speech skills among students in the field of medicine [2, P. 6], military affairs [7, P. 85], art [9, P. 45].

Working with foreign language materials, which help to recreate the necessary context of language use in the natural environment, seems to be a promising direction in the methodology of teaching a foreign language. The purpose of this article is to show, using the example of a set of exercises for films, the prospects of using video resources in mastering certain communicative situations in the field of service and tourism in the process of developing foreign language competence.

Introduction of the main body. The effectiveness of learning material through film resources can be explained, in our opinion, by the fact that the video sequence allows one to reproduce communication in the context of a certain situation, which contributes to a more accurate interpretation of the statement. The video sequence helps to correlate statements with a specific area of interaction between the actors, thereby facilitating the understanding and subsequent reproduction of phrases when mentally recreating the context of their use.

The most important criterion for selecting authentic video content seems to be its functionality – compliance with the topic of a practical lesson on a professional topic. In addition, the informational and content side of video materials is also an important criterion for selecting content. The video resource must correspond to the modern realities of language practice and contain a well-known plot for more effective immersion in the speech situation.

As an example, consider the option of working with the series "Friends" – an American television sitcom created by David Crane and Marta Kaufman, which lasted ten seasons. Funny and charming characters with an excellent sense of humor – three charming girls and three handsome guys – neighbors and friends. They fall in love, look for work, travel and never miss an opportunity to joke. The plot of this film series corresponds to the main interests and goals of students, immersing them in various speech situations in an interesting and entertaining form. We have selected videos on the following topics: "Travel", "Airport", "Hotel Accommodation" lasting 7-10 minutes with viewing and discussion of the video fragment on the YouTube channel. The purpose of this lesson is to improve lexical, grammatical and communication skills within various types of speech activities: speaking, listening, reading and writing using video resources.

Students are invited to watch the video on YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=UcXUHTHeEMM&t=147s>) "Learn travel English with Friends".

Discussion after watching:

1. What is the difference between the following words?

Bag, duffle, purse, suitcase, backpack, luggage, baggage.

Explain the following idiomatic expressions used in the video. *Pack your bag, live on the edge.* Give your own examples of using them. Translate the following sentences and find Russian equivalents of the idiomatic expressions.

To pack your bag means to fill your bag with clothes and other items you need for travelling. We say *pack your bag* as an expression to say we're leaving a place especially after an argument or disagreement.

If you see him tell him to pack his bags. We are going to Minsk.

2. Match different types of accommodation with their meaning.

Bed and breakfast	A cheap basic hotel that usually is just used to stop and sleep while travelling a long distance by car.
Motel	A big resort that usually has its own services and restaurants, so you are not required to leave the property. These usually have food and alcoholic drinks included in the price and are popular when people want to travel without any worries.
All-inclusive	Similar to an inn, but can even be extra rooms in one's home that they rent to tourists and may include some meals.

In the context of the video fragment, the use of set expressions, phraseological units, and proverbs is noted. It is necessary to pay attention to the stylistic, phonetic and lexical features of language use to form the natural sound of foreign language speech. As tasks, you can consider memorizing possible forms of expression of certain language units, features of their pronunciation and situational application. Video fragments with a certain context appear in students' memory, thus, the process of memorizing language units occurs quite quickly. Tasks can be as follows:

3. Discuss the following: *Living on the edge without travel insurance.*

Try to repeat the phrases as native speakers really speak. *Get-out-of-work, What-do-you-say? [Wudda you say]. [geh-doudda work].*

You're a lawyer. *What do you think?*

What do you want, mom?
 What do you suppose, he's doing here?
 Sheldon, get out of my way.
 Get out of here, man.
 Get out of my head, Luke!

In order to consolidate the studied communicative situations and linguistic expressions, students are offered tasks to combine phrases and expressions on the topic "Air travel" with the film fragments they watched, and also in pairs to reproduce the corresponding dialogues using new lexical units. Tasks can be as follows:

4. Match the phrases below with the following movies: "Home Alone", "The Terminal", "Modern Family", "Dr.Ken", "Meet the Parents", "Key and Peele", "Murder Mystery".

	<i>Arrivals, departures, boarding, information board, hold the plane, single seats, window seat, aisle seat, delayed flight, concealed flight, gate, a bathroom adjacent, carry-on, to check in, baggage fee, hull of the plane, baggage claim, to make connection, boarding pass, gate attendant, passport control, overhead bean, layover, direct flight, VIP lounge, priority boarding, first-class passengers, to upgrade, jet lag.</i>
Home Alone	
The Terminal	
Modern Family	
Dr.Ken	
Meet the Parents	
Key and Peele	
Murder Mystery	

5. Role play the episodes from the movies using the expressions in the table.

The advantage of developing language competence through film resources is the development of pronunciation skills and understanding of authentic speech in the context of the situation, as well as familiarity with the culture, worldview, and values of the native speaking countries' people.

Conclusions. The use of film resources in the methodology of teaching a foreign language for bachelors in the areas of training "Service", "Hospitality", "Tourism" is of great importance in the process of developing a foreign language competence. Along with traditional methods of presenting educational material, with the correct organization of the educational process, the use of authentic video clips from films increases the efficiency of information perception and memorization of new language expressions. Film resources are informative, authentic, create an atmosphere of natural foreign language communication, contribute to more effective learning of educational material,

Literature:

1. Артамонова, Г.В. Аутентичные видеоматериалы как средство повышения мотивации студентов к самостоятельной работе / Г.В. Артамонова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 4 (17). – С. 51-54
2. Волкова, Е.А. Лингводидактический потенциал фильма в развитии языковых и коммуникативных навыков иностранных студентов-медиков / Е.А. Волкова, Л.С. Алькасир, А.В. Ангел // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2022. – Т. 11. – №2 (39). – С. 5-9
3. Дудина, Н.В. Использование аутентичных рекламных видеоматериалов при обучении студентов неязыковых вузов профессиональной коммуникации / Н.В. Дудина, Е.Н. Юркова // ВЕСТНИК ИрГТУ. – 2011. – №7 (54). – С. 206-210
4. Жданько, А.П. Дидактические особенности использования видеоконтентов при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01/ Жданько Анна Павловна – Ростов-на-Дону, 2014. – 22 с.
5. Калиш, Е.Е. Изучение иностранного языка и культуры посредством кино или как совместить приятное с полезным / Е.Е. Калиш, Ю.Б. Дюндик // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». – 2022. – № 2 (33). – С. 152-166. – (<http://ce.if-mstuca.ru>)
6. Muslem, A. The influence of authentic English video clips on student's listening comprehension / A. Muslem, S. A Gani, B. Usman // New Education Review. – 2018. – Vol. 53. – № 3. – P. 105-114
7. Рачковская, Л.А. Применение аутентичных видеоматериалов на занятиях по иностранному языку при обучении профессиональной коммуникации / Л.А. Рачковская // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 2(27). – С. 84-86
8. Самарова, Л.Р. Использование полнометражных художественных фильмов в обучении иностранному языку / Л.Р. Самарова // Горизонты образования. – 2011. – № 3. – С. 116-120
9. Сучугова, Н.Ю. Использование методики предметно-языкового интегрированного обучения для подготовки специалистов-искусствоведов / Н.Ю. Сучугова // Вестник РГТУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2022. – № 3. – С. 43-53
10. Трапезникова, Т.Н. Общий метод в системе обучения иностранным языкам / Т.Н. Трапезникова // Территория науки. – 2016. – № 5. – С. 27-32

Педагогика

УДК 378.1

преподаватель русского языка как иностранного Тюняева Людмила Сергеевна

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

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье путем сбора, анализа и синтеза информации, автор производит научное осмысление проблем адаптации иностранных студентов в поликультурном пространстве российского вуза. Охарактеризованы рискогенные области и сложности адаптации иностранных студентов, обучающихся в российском вузе. Рассмотрен ряд факторов, препятствующих быстрой адаптации иностранных студентов в поликультурном пространстве российского вуза, с которыми сталкиваются в России представители студенческого сообщества разных стран. Среди них: трудности коммуникации (преодоление языкового барьера на всех уровнях); географические условия и климат; трудности, связанные с пищевыми

привычками; проблемы поведения в свободное время; самостоятельность в распределении бюджета, самообеспечение; психологические трудности (полиэтнический состав населения культурной неоднородностью российского общества, отличие социокультурных условий в разных объектах РФ, различное, часто негативное, отношение российских студентов к представителям других стран и культур); трудности в учебно-познавательной сфере (проблема различия образовательных программ учебных планов отечественных и зарубежных ВУЗов, различие форм и методов построения учебного процесса); проблема снижения академической мотивации у иностранных студентов; проблемы, связанные с безопасностью и обеспечением жизнедеятельности; финансовые проблемы. Описаны пути эффективного решения проблем адаптации иностранных студентов в поликультурном пространстве российского вуза.

Ключевые слова: иностранные студенты, период обучения, проблемы адаптации, языковой барьер, социально-психологическая адаптация, социокультурная среда, коммуникативные трудности, поликультурное пространство.

Annotation. In the article, by collecting, analyzing and synthesizing information, the author makes a scientific understanding of the problems of adapting foreign students in the multicultural space of a Russian university. Risky areas and difficulties of adaptation of foreign students studying at a Russian university were described. A number of factors were considered that prevent the rapid adaptation of foreign students in the multicultural space of the Russian university, which are faced in Russia by representatives of the student community of different countries. Among them: communication difficulties (overcoming the language barrier at all levels); geographical conditions and climate; difficulties associated with eating habits; behavior issues in free time; self-sufficiency in budget allocation, self-sufficiency; psychological difficulties (the multi-ethnic composition of the population by the cultural heterogeneity of Russian society, the difference in socio-cultural conditions in different objects of the Russian Federation, the different, often negative, attitude of Russian students towards representatives of other countries and cultures); difficulties in the educational sphere (the problem of the difference between the educational programs of the curricula of domestic and foreign universities, the difference in the forms and methods of building the educational process); the problem of reducing academic motivation among international students; problems related to safety and life support; financial problems. Described ways to effectively solve the problems of adaptation of foreign students in the multicultural space of a Russian university

Key words: foreign students, period of study, problems of adaptation, language barrier, socio-psychological adaptation, sociocultural environment, communicative difficulties, multicultural space.

Введение. Количество зарубежных абитуриентов, желающих обучаться ВУЗах Российской Федерации, ежегодно неуклонно растёт. Вопросы и проблемы адаптации отражены в работах некоторых учёных, таких, как М. Брейн, Б. Дэвид, С. Бочнер, К. Оберг и т.д. Эти учёные раскрывали комплекс проблем, которые касаются разнообразных моментов адаптации иностранных студентов (Англия, Австралия, Индия и др.)

Вопросы адаптационной деятельности иностранных студентов в поликультурном социуме Российского ВУЗа рассматривали в своих работах различные отечественные авторы. Например, это Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробизева, А.А. Сусоколов [1]; М.А. Иванова [2]; Т.Т. Капезина [3]; О.Ф. Машошин, П.В. Павленко [4]; А.В. Меренков, Н.Л. Антонова, Н.С. Дорожинская [5]; Л.Г. Пак [6]; А.С. Попов, А.В. Прохоров, И.Н. Хурушвили [7]; Л.П. Цоколь [8]; О.А. Ямщикова [9].

Вышеуказанные авторы рассматривали проблемы адаптации не только с позиции педагогики, но и с позиции общей психологии, социальной психологии. Однако, сегодня нет единой отработанной модели психолого - социальной адаптации иностранных студентов.

Изучая и анализируя представленную литературу, можно выделить некоторые факторы, создающие проблемы для адаптации иностранных студентов в поликультурном социуме Российского ВУЗа: трудности в учебно-познавательном процессе; проблемы безопасности; психологические проблемы; трудности с адаптацией на различных уровнях бытового жизнеобеспечения и т.д.

Имеют место эмоциональные, физические перегрузки иностранных студентов, с чем и связаны вышеизложенные сложные ситуации. При переезде в незнакомую страну подавляющее большинство иностранных студентов подвергаются стрессу. Это вызвано сменой привычного образа жизни. Иностранных студентов ситуация вынуждает адаптироваться к непривычным условиям. Низкая успеваемость – это последствия перечисленных внешних проблем.

Чтобы не допустить оттока иностранных студентов в адаптационный период в поликультурном пространстве ВУЗа России необходимо чётко понимать, какие сложные ситуации ждут иностранных обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Существуют различные уровни трудностей адаптации иностранных студентов.

Рассмотрим подробнее каждый уровень.

Климатические условия играют важную роль в процессе адаптации иностранных студентов поликультурном пространстве Российского ВУЗа. В связи со сменой часовых поясов и климатических зон может произойти сбой биологических ритмов человека.

Климатический фактор является сложным также и потому, что его невозможно изменить.

Одной из самых сложных задач процесса адаптации студентов-иностранцев в поликультурном пространстве ВУЗа России является минимизация языкового барьера, другими словами языковая адаптация. Это обеспечит высокую результативность в получаемой в ВУЗе профессии и коммуникации в бытовой сфере. Поэтому является обязательной популяризация русской культуры, русского языка, образования, получаемого на русском языке. Решить эту задачу призвана Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2016-2020 гг., утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 20 мая 2015 г. № 481. Трудности коммуникации при адаптации иностранных студентов в поликультурном пространстве Российского ВУЗа возникают с администрацией факультета, с преподавателями и сотрудниками, также и в процессе межличностного общения внутри студенческой, либо учебного потока, далее на улице, в магазинах и т.д.).

Крайне затруднительным моментом для иностранных студентов является невозможность объясниться с людьми в разных бытовых ситуациях (например, выбор правильного автобуса, продуктового магазина или просьба помочь, покупка вещей, продуктов). Студентам-иностранцам сложно понять, о чем говорят в аудитории преподаватель и одногруппники.

В адаптационном процессе студентов-иностранцев в поликультурном пространстве ВУЗа России могут возникнуть и проблемы проведения досуговой деятельности. Привычные действия для иностранца, характерные для его страны, могут повлечь негативный ответ в нашей стране. В связи с этим необходимо ознакомление иностранцев с правилами и традициями проведения досуга у российских студентов. Кроме этого нужно производить ознакомление российской молодежи с культурой тех стран, жителями которых являются их потенциальные одногруппники-иностранцы.

Приезжая в Россию, иностранные студенты часто попадают в сложные ситуации, связанные с гастрономическими предпочтениями. По способу приготовления, по вкусу, запаху и ингредиентам национальные блюда разных стран сильно разнятся. Кухни мира также отличаются и по способу принятия пищи, одни народы, например, используют столовые

приборы, другие предпочитают их не использовать. Кроме того, часто невозможно найти какой-либо ингредиент для приготовления национального блюда в российском магазине, или на рынке.

Часто, или почти всегда, приезжая в Россию, иностранный студент теряет необходимость строгого соблюдения канонов, принятым в их семьях, теряется также планомерный контроль их семей или наставников – это еще одна большая проблема в процессе адаптации иностранных студентов в поликультурном пространстве Российского ВУЗа. К сожалению, пропуски занятий – не единственное последствие этого. Далее имеет место и злоупотребление алкоголем и использование грубых выражений, в том числе ненормативной лексики.

Самостоятельность в распределении бюджета, самообеспечение нередко становится проблемной ситуацией для студента-иностранца на территории РФ. Часто расходы студентов становятся больше, чем полагают их родители, выделяя ежемесячно сумму для жизни иностранца в России. Особое значение в период адаптации иностранных обучающихся на бытовом уровне имеет проблема общежития, поскольку это основное место их проживания.

Находясь на высоком уровне в качестве фундаментального образования, ВУЗы в России часто не уделяют должного внимания организации бытовых условий обучающихся, проживанию в общежитии. Между тем, сегодня в нашей стране организация быта в общежитии иностранных студентов не соответствует мировым требованиям и стандартам современности.

Психологические проблемы и сложности адаптационного процесса иностранных студентов в поликультурном пространстве ВУЗа России имеют несколько составляющих и сопряжены с разными факторами. Во-первых, они связаны с тем, что этнический состав населения российского общества весьма разнообразен. Отсюда происходит и полифония культур российского общества. Россия по своим традициям и культуре представляет собой особую евразийскую цивилизацию, не относящуюся в большей или меньшей степени ни к стороне Европы, ни к стороне Азии. Безусловно, этот факт усложняет процесс нахождения иностранных студентов в новых, незнакомых условиях.

Иностранцы в ВУЗах России являются представителями разных культур, что соответственно проявляется в разных способах поведения. Различен также их стандарт общения и в целом мировосприятия.

Во избежание непонимания между обучающимися и преподавателями, а также и различного рода конфликтов между студентами необходимо хорошо знать специфику национально-психологических особенностей различных региональных групп.

Кроме того, нужно учитывать, что с целью обучения в Россию прибывают люди из разных стран, не имеющих общих черт в политических системах, имеющих разный уровень развития экономики и т.д.

Трудные ситуации, возникающие в сфере изучения того или иного предмета связаны с возникновением языкового барьера. Кроме того, студент-иностранец в поликультурном социуме ВУЗа России должен минимизировать различия в образовательных системах. Организация учебного процесса, незнакомая для иностранца требует существенных психологических усилий со стороны обучающегося в адаптационный период.

Трудности в учебно-познавательной сфере – понятие общее. Рассмотрим его более детально, разделив на составляющие.

Во-первых, это проблема различия образовательных программ, учебных планов отечественных и зарубежных ВУЗов. Крайне актуален этот вопрос для тех студентов, которые обучаются по специальным программам и проводят в отечественном ВУЗе небольшой временной период от нескольких недель до нескольких семестров, а не весь цикл обучения. Программу обучения по дисциплине при изучении других учебных предметов предполагает актуализацию знаний, которые были получены ранее. Во многих зарубежных ВУЗах обучение по бакалаврским программам проводится в течение пяти лет и содержит один год подготовительной работы. Перед началом занятий по общепрофессиональным и специальным дисциплинам проходит достаточно много времени, поэтому необходимые знания вспоминаются студентами не в полном объеме. В этот период студент может забыть некоторый объем информации, что, конечно, влияет негативным образом на обучение впоследствии.

Самореализации и самовыражению студентов-иностранцев иногда препятствует различие форм и методов построения процесса обучения.

Прилежание, старательность, усидчивость и требовательность студентов-иностранцев часто занимают уровень выше, чем у их российских сверстников; встречаются обучающиеся, которые просто не позволяют преподавателю двигаться дальше, объяснять новый материал, пока иностранные студенты полностью не разберутся с текущим материалом и не освоят его. Поэтому при планировании учебного процесса необходимо резервировать аудиторное время на необходимые пояснения и дополнительную отработку учебного материала. Также часто необходимо проводить индивидуальные или групповые консультации. В некоторых случаях возможно использование модульного обучения, при котором студент может в большей степени самостоятельно работать по предложенной ему индивидуальной учебной программе.

Проблема снижения академической мотивации у иностранных студентов в процессе адаптации их в поликультурном пространстве Российского ВУЗа также имеет место. Иностранцы могут иметь преувеличенные ожидания, завышенные требования к качеству полученных в ВУЗе знаний, организации процесса обучения, уровню профессиональной подготовки преподавателей, а также материально-технической обеспеченности российских ВУЗов. Имея изначально идеалистические представления о вышеперечисленном, студенты-иностранцы могут испытывать разочарование в итоге.

У иностранных студентов возникают проблемные ситуации, связанные с личной безопасностью. Этому способствуют два фактора: тема расизма и уличной преступности и тема легализации статуса.

Темы расизма и уличной преступности связаны с повышенным вниманием преступников к иностранцам в целом. Также часто возникают в отношении студентов из стран Африки, Азии, а также стран, с которыми у России временно осложняются политические или экономические отношения.

Выводы. Таким образом, рассмотренные адаптационные проблемы, с которыми сталкиваются в России представители студенческого сообщества разных стран в период адаптации в поликультурном пространстве Российского ВУЗа, связаны со следующими трудными ситуациями:

- затруднения коммуникации (преодоление языкового барьера на всех уровнях);
- географические условия и климат;
- трудности, связанные с пищевыми привычками;
- затруднения в приемлемом (для российского социума) проведении досуга;
- самостоятельность в распределении бюджета, самообеспечение;
- психологические трудности (полиэтнический состав населения культурной неоднородностью российского общества, отличие социокультурных условий в разных объектах РФ, различное, часто негативное, отношение российских студентов к представителям других стран и культур);
- трудности в учебно-познавательной сфере (проблема различия образовательных программ учебных планов отечественных и зарубежных ВУЗов, различие форм и методов построения процесса обучения);

- проблема снижения мотивации к академической деятельности у студентов-иностранцев;
- трудности, связанные с личной безопасностью;
- финансовые затруднения.

Данные адаптационные трудности и проблемы студентов-иностранцев в поликультурном пространстве Российского ВУЗа обусловлены интеграцией личности в новую социальную и культурную среду, а также в новый учебно-познавательный процесс, где и формируется структура устойчивого личностного взаимодействия со всеми компонентами образовательного процесса.

Адаптационный процесс студентов-иностранцев к образовательной работе ВУЗа должен иметь комплексный характер, четкое целеполагание, быть планомерным.

Для эффективной реализации адаптационного процесса иностранных студентов в поликультурном пространстве российских ВУЗов необходимо:

- совершенствование системы обучения РКИ (русскому языку как иностранному);
- постижение студентами в период изучения РКИ (русского языка как иностранного) специального страноведческого курса в целях лучшего понимания традиций, обычаев населения России, особенностей взаимодействия с разными людьми во время занятий в университете и в других общественных местах.

Актуальность рассмотренной темы успешного адаптационного процесса студентов-иностранцев в поликультурном социуме российского ВУЗа обусловлена тем, что успешный процесс адаптации способствует ускорению включения иностранного обучающегося в учебный процесс. Вследствие увеличения его учебной и познавательной работы повышается и уровень подготовки иностранного выпускника российского ВУЗа, молодого специалиста.

Литература:

1. Арутюнян, Ю.В. Этносоциология: учеб. пособие для вузов / Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижева, А.А. Сусоколов. – М., 1998. – 271 с.
2. Иванова, М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: автореф. дис. Д-ра психол. наук / М.А. Иванова. – СПб., 2001. – 40 с.
3. Капезина, Т.Т. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе / Т.Т. Капезина // Наука. Общество. Государство. – 2014. – № 1(5). – С. 129-138
4. Машошин, О.Ф. Особенности обучения иностранных студентов дисциплинам «Теоретическая механика» и «Сопроотивление материалов» / О.Ф. Машошин, П.В. Павленко // Науч. вестн. МГТУ ГА. – 2008. – № 128. – С. 132-135
5. Меренков, А.В. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов в Уральском федеральном университете / А.В. Меренков, Н.Л. Антонова, Н.С. Дорожинская // Изв. Урал. федерал. Ун-та. Сер. 3 «Общественные науки». – 2013. – № 4 (121). – С. 185-192
6. Пак, Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации / Л.Г. Пак. – Оренбург: Оренбургский институт экономики и культуры, 2013. – 312 с.
7. Попов, А.С. Проблемы обучения иностранных граждан в техническом университете на неродном для них языке / А.С. Попов, А.В. Прохоров, И.Н. Хуровиц // Науч. Вестн. МГТУ ГА. Сер. «Международная деятельность вузов». – 2005. – № 94(12). – С. 66-73
8. Цоколь, Л.П. Учет особенностей иностранных учащихся подготовительного факультета в процессе педагогического общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Цоколь. – Л., 1987. – 16 с.
9. Ямщикова, О.А. Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в России: психолого-педагогический аспект / О.А. Ямщикова // Сибир. психол. журн. – 2005. – № 21. – С. 89-93

Педагогика

УДК 378

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна

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

магистрант Ураков Андрей Анатольевич

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

СИСТЕМА ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию современных особенностей системы практического обучения в профессиональной школе. Подчеркивается, что профессиональная школа становится местом, где специалисты приобретают не только теоретические знания, но и практические умения и навыки, формируют и развивают собственные компетенции. Выделяется роль и перспективные направления профессиональной школы в структуре формирования профессиональных компетенций специалистов. Приводятся некоторые зарекомендовавшие себя практикой формы обогащения практических умений, навыков, опыта и компетенций обучающихся. В заключение исследования определяется, что процесс практического обучения в профессиональной школе акцентирует внимание на применении учебного материала в контексте конкретной профессиональной сферы с учетом демонстрации конкретных задач практической деятельности и их выполнения. Система практического обучения способствует развитию коммуникативных умений, гибких навыков и творческого мышления.

Ключевые слова: практическое обучение, компетенции, формирование профессиональных компетенций, профессиональная школа.

Annotation: The article is devoted to the study of modern features of the system of practical training in a vocational school. It is emphasized that a vocational school becomes a place where specialists acquire not only theoretical knowledge, but also practical skills, form and develop their own competencies. The role and promising directions of vocational school in the structure of the formation of professional competencies of specialists are highlighted. Some practice-proven forms of enriching the practical skills, abilities, experience and competencies of students are given. In conclusion, the study determines that the process of practical training in a vocational school focuses on the application of educational material in the context of a specific professional field, taking into

account the demonstration of specific tasks of practical activity and their implementation. The hands-on learning system promotes the development of communication skills, soft skills and creative thinking.

Key words: practical training, competencies, formation of professional competencies, vocational school.

Введение. В современных условиях функционирования института образования вопросы формирования практических навыков и организации системы практического обучения приобретают высокое значение. Профессиональная школа становится местом, где специалисты приобретают не только теоретические знания, но и практические умения и навыки, формируют и развивают собственные компетенции. Практическое обучение нацелено на формирование у студентов профессиональных компетенций, навыков применения полученных теоретических знаний на практике, использования профессионально значимых личностных качеств в профессиональной деятельности с целью разрешения профессиональных проблем. В этих условиях именно система практического обучения в профессиональной школе выступает в роли ключевого и основополагающего механизма обогащения профессионального опыта и обеспечения готовности выпускников к вызовам современного рынка труда и его динамике изменений. Отметим, что практическое обучение в профессиональной школе предполагает не только передачу теоретических знаний, но и их непосредственное применение в приближенных к реальным условиям профессиональной деятельности задачах. Практическое обучение позволяет формировать профессиональные компетенции обучающихся, что сопряжено с реализацией системы форм организации образования.

Актуальность исследования системы практического обучения в профессиональной школе связана с рассмотрением направленности, функций и специфических задач, форм реализации системы практического обучения, позволяющей формировать профессиональные компетенции обучающихся. Исследование данного направления неразрывно связано с повышением прикладного значения современного образования, созданием условий роста качества образования и оптимизации процессов формирования профессиональных компетенций.

Цель исследования является характеристика особенностей системы практического обучения в профессиональной школе.

Изложение основного материала статьи. Обогащение практического опыта обучающихся является первичной задачей на пути к формированию профессиональных компетенций, что реализуется в системе практического обучения в профессиональной школе. Система практического обучения обеспечивает не только познание теории учебных дисциплин, но и позволяет погрузить обучающихся в различные приближенные к реальным условиям труда. Практическое обучение в этой системе реализуется в таких направлениях профессионального образования, как:

Во-первых, применение теоретических знаний на практике. Обогащение практического опыта требует непосредственного применения теории в условиях практической деятельности, что позволяет углубить понимание содержательных аспектов учебной дисциплины и обеспечить усваиваемость учебного материала. Н.В. Быстрова и соавторы в этом контексте видят особые перспективы применения актуальных педагогических технологий для развития самостоятельности студентов и стимулирования их профессиональной активности, погружения в практическую деятельность посредством воссоздания приближенных к профессиональной деятельности условий обучения [1].

Во-вторых, развитие профессиональных умений и навыков. Данное направление требует реализации профессиональных задач в соответствии с направлением подготовки, что способствует освоению аспектов будущей профессиональной деятельности. Все это неразрывно связано по мнению Н.В. Быстровой и соавторов с развитием интереса к обучению за счет организации самостоятельной работы, повышения мотивации и развития профессиональных качеств будущего специалиста [2].

В-третьих, интеграция в текущую профессиональную действительность. Погружение в реальные условия профессии позволяет сформировать представления и обогатить опыт работы в профессиональной среде, что обеспечивает адаптацию к работе и эффективность решения реальных профессиональных задач. А.В. Денисов в решении перечисленных запросов отводит особое место применению интерактивных методов обучения на практических занятиях, указывая на их значимость в контексте подготовки высококвалифицированных специалистов [4].

В-четвертых, профессионализация, развитие профессиональной идентичности. Практический опыт способствует формированию профессиональной идентичности студентов и формированию понимания сущности, специфических особенностей профессии. В таком случае обучающиеся не только изучают конкретную профессионально-предметную область, но и начинают воспринимать себя как профессионала, что положительно сказывается на уровне мотивации к обучению.

В-пятых, сокращение разрыва между теорией обучения и трудовой практикой. Практический опыт способствует снижению существующего разрыва между учебной средой и требованиями реального рынка труда, поэтому система практического обучения и практический опыт позволяют эффективнее подготовить студентов к профессиональной деятельности. Ю.Б. Лунева и соавторы считают, что это является отражением практико-ориентированного подхода в профессиональном образовании [5].

В-шестых, создание условий развития ключевых компетенций и обогащения практического опыта. Данная задача включает в себя аспекты формирования профессиональных компетенций вне зависимости от объективных обстоятельств, условий и специфических особенностей текущей образовательной практики. Так, в исследовании О.И. Вагановой выделяются перспективы и возможности формирования профессиональных компетенций бакалавров в условиях электронного обучения для решения задач практико-ориентированного и теоретического образования и их неразрывной концептуальной связи [3].

Отметим, что именно практический опыт в профессиональном образовании становится неотъемлемой частью подготовки специалистов в условиях компетентностной парадигмы профессионального образования. Реализация последней основана на воспроизводстве системы направлений обогащения практических умений, навыков, опыта и компетенций обучающихся:

Организация стажировок и практикумов. Позволяет погрузить обучающихся в реальную профессиональную среду с перспективой применения теоретических знаний на практике [7].

Стимулирование проектной деятельности. Проектная деятельность позволяет обогатить практический опыт, развивает навыки планирования, самоорганизацию и решает научно-исследовательские задачи в системе практического обучения.

Работа с аудиторией. Данное направление раскрывается как участие в научно-практических конференциях, семинарах, мастер-классах и т.п., для развития коммуникативных навыков.

Организация лабораторных работ. В наукоёмких областях (как правило, техническое образование) практическое обучение включает в себя специальные лабораторные работы и эксперименты, нацеленные на формирование представлений о каких-либо явлениях из реальной практики.

Проведение тренингов. Тренинги становятся инструментом обогащения профессионального опыта при воссоздании искусственных условий обучения с перспективой контроля за результатами подготовки в системе профессионального обучения [6].

Организация практики. Практическая деятельность обучающихся и обязательная практика определяют формирование практических умений, навыков и профессиональных компетенций, погружение в реальные условия трудовой практики, а также обуславливают перспективы дальнейшего трудоустройства обучающихся с высокой степенью вовлеченности в специфику профессии.

Отметим, что перечисленные направления-формы работы в реальной практике образовательной организации интегрируются, что создает последовательную и связанную структуру в системе практического обучения, позволяющей формировать профессиональные компетенции обучающихся.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что система практического обучения играет ключевую роль в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов, обуславливая обогащение как теоретических предметных знаний, так и практических умений, навыков и компетенций. Процесс практического обучения в профессиональной школе акцентирует внимание на применении учебного материала в контексте конкретной профессиональной сферы с учетом демонстрации конкретных задач практической деятельности и их выполнения. Более того, система практического обучения способствует развитию коммуникативных умений, гибких навыков и творческого мышления. Практическое обучение в профессиональной школе сегодня выступает в качестве основополагающего элемента формирования высококвалифицированных специалистов, демонстрирующих готовность к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Быстрова, Н.В. Образовательные технологии как средство развития самостоятельности студентов / Н.В. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69-3. – С. 11-13
2. Быстрова, Н.В. Самостоятельная работа как средство развития интереса к обучению у студентов вуза / Н.В. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №66-3. – С. 40-43
3. Ваганова, О.И. Формирование профессиональных компетенций бакалавров в условиях электронного обучения / О.И. Ваганова // БГЖ. – 2017. – №2 (19). – С. 190-193
4. Денисов, А.В. Интерактивные методы обучения на практических занятиях как средство профессионального формирования учащихся высшей школы / А.В. Денисов // Высшее техническое образование. – 2011. – №8 (146). – С. 103-105
5. Лунева, Ю.Б. Практико-ориентированный подход в профессиональном образовании / Ю.Б. Лунева // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. №6 (32). С. 122-126
6. Маркова, С.М. Методика исследования содержания профессионального образования / С.М. Маркова, А.К. Наркозиев // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, № 1(26). – С. 2. – DOI 10.26795/2307-1281-2019-7-1-2. – EDN YZENWP
7. Практическое обучение как основная часть профессионального образования / Е.А. Уракова, О.А. Зиновьев, А.Н. Гриценко, А.Н. Сидоров // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2020. – № 6(48). – С. 191-194. – DOI 10.47581/2020/10.23.PS85/IE/5.48.032. – EDN CPJENL

Педагогика

УДК 376.42

старший преподаватель Урмова Светлана Евгеньевна

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

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

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна

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

МОДЕЛИРОВАНИЕ УРОКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОРНОЙ СИМВОЛИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В настоящей статье акцентируется внимание на необходимости активного использования опорной символической наглядности в учебной работе с умственно отсталыми обучающимися. Раскрываются виды наглядности и условия ее эффективного применения. Материалы содержат методические рекомендации и описательную характеристику процесса моделирования, которые опираются на данные экспериментального исследования, продемонстрировавшего наличие крайней вариативности особенностей познавательных процессов у обучающихся с умственной отсталостью даже в условиях одного класса. Это определяет необходимость поиска дополнительных средств коррекции недостатков психологической базы обучения для достижения максимально возможных образовательных результатов. В рамках классно-урочной системы данная необходимость становится весьма проблематичной, если при полной наполняемости класса и предъявлении единых требований к результатам освоения программы по предмету наблюдается значительная разница не только в возможностях ребенка овладеть академическим компонентом обучения, но и в качестве самого процесса усвоения информации различной модальности, ее трудности, виде и той цели, с которой она включается на уроке. Данное обстоятельство стало отправной точкой при определении основного содержания формирующего эксперимента, направленного на удовлетворение особых образовательных потребностей каждого обучающегося. В ходе его проведения доказывалось, что выявленные типологические трудности усвоения материала умственно отсталыми школьниками можно минимизировать путем активного использования опорной символической наглядности непосредственно на уроке и одновременно решить общую дидактическую задачу.

Ключевые слова: обучающиеся с умственной отсталостью, наглядные методы обучения, символическая наглядность, опорная символическая наглядность.

Annotation. In this article, attention is focused on the need for the active use of supporting simovolic visibility in educational work with mentally retarded students. The types of adversity and the conditions for its effective use are revealed. The materials contain methodological recommendations and descriptive characteristics of the modeling process, which are based on data from an experimental study that demonstrated the presence of extreme variability in the features of cognitive processes in students with

mental retardation, even in the conditions of one class. This determines the need to find additional means of correcting the shortcomings of the psychological training base in order to achieve the maximum possible educational results. Within the framework of the class-time system, this need becomes very problematic if, with the full occupancy of the class and the presentation of uniform requirements for the results of mastering the program in the subject, there is a significant difference not only in the child's ability to master the academic component of learning, but also in the quality of the process of assimilation of information of various modalities, its difficulty, type and the purpose with which which she turns on in class. This circumstance became the starting point in determining the main content of the formative experiment aimed at meeting the special educational needs of each student. In the course of its implementation, it is proved that the identified typological difficulties of assimilation of the material by mentally retarded schoolchildren can be minimized by actively using the reference symbolic visibility directly in the lesson and at the same time solve the general didactic task.

Key words: students with mental retardation, visual teaching methods, symbolic visibility, basic symbolic visibility.

Введение. Создание условий для овладения ребенком школьной программы является приоритетной задачей современной образовательной организации. В ситуации нецензового образования для специальной школы данный приоритет остается актуальным. Умственно отсталые дети в силу серьезных нарушений познавательной деятельности и активности испытывают серьезные трудности в накоплении знаний и жизненных компетенций. В связи с этим перед педагогами встает острая необходимость организации их учебной деятельности максимально эффективно с учетом их особых образовательных потребностей [1, 2].

Моделирование урока представляется для практиков сложной проблемой в силу неоднородности современного контингента обучающихся. Этот вопрос достаточно подробно разработан в олигофренопедагогике. Детально проанализирована специфика применения различных методов и средств обучения в коррекционной школе и убедительно доказана роль наглядности в учебном процессе [7, 10, 12]. Серьезное внимание уделяется применению наглядных методов обучения на определенном этапе и типе урока, а также в контексте индивидуального подхода [5, 8, 9]. Однако технология использования опорной символической наглядности в урочной работе педагога коррекционной школы не стало предметом специального научного анализа, что делает настоящее исследование актуальным [3, 6, 13].

Исходя из выше изложенного тезиса, мы предприняли попытку разработать и внедрить в практику обучения комплекты опорной символической наглядности для формирования учебной деятельности и овладения первоклассниками основными школьными навыками с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей и принадлежности к клинической группе умственной отсталости [4, 11].

Опираясь на данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, которые свидетельствуют о нарушениях ориентировки в задании у детей, проявляющейся в неумении организовать целенаправленные действия в нужной для решения учебной задачи последовательности, и определяющие специфические трудности при овладении учебным материалом, можно выделить условно типологические группы. Несмотря на крайнюю вариативность проявлений когнитивных, эмоционально-волевых и личностных нарушений обучающихся были определены критерии, которые соответствуют особым образовательным потребностям и могут стать определяющими в формировании типов трудностей [11]. В процессе моделирования типологических групп мы исходили из того факта, что учитель не имеет возможности в рамках академического часа, отводимого на урок, не может реализовать абсолютный индивидуальный подход, поэтому сместили акценты на сами средства наглядности как основного инструмента для решения различных задач. Таким образом, при выделении типов предлагаемых средств опорной символической наглядности мы исходили из следующих определяющих критериев:

1) Степень самостоятельности при организации собственной деятельности обучающимся на уроке в целом и при выполнении заданий в частности (в пределах конкретного вида учебной деятельности).

2) Особенности выстраивания ассоциативных связей между вербальным материалом и перцептивными (наглядными/внешними) образами, определяющими принадлежность того или иного понятия (слова, символа, знака) к определенному семантическому полю и раскрывающему внутренние связи и отношения между отдельными компонентами информации.

3) Трудности коммуникации и вербализации, понимания инструкций учителя.

4) Трудности анализа и синтеза, которые равнозначно определяют недостатки организации и выполнения как учебных действий, рассуждений по аналогии, так и тормозят возможность продуктивной обработки информации с переносом на собственное задание.

5) Специфика нарушений тонкой моторики и координационных возможностей, сочетающихся с выраженными нарушениями пространственной ориентировки.

6) Общая астенизация центральной нервной системы, приводящая к скачкообразной кривой работоспособности на уроке на фоне ее общей слабости, проблемному поведению со стороны обучающихся, снижению качества усвоения учебного материала, стойким трудностям формирования условных и следовых связей.

Кроме того, в основу выбора той или иной наглядности легли следующие условия ее использования в случае умственной отсталости:

1) Словесная наглядность представлена всегда в речевой форме и достаточно проблематична для осознания и преднамеренного запоминания умственно отсталыми школьниками из-за нестойкости ассоциативных семантических связей. Одного лишь иллюстративного материала в этом случае, на наш взгляд, недостаточно для получения качественно нового продукта или информации. Целесообразнее использовать комбинированные элементы вербальной и опорной наглядности в виде условных знаков, символов и изображений, близких к пиктографическим. Более того, мы считаем, что наличие графических изображений снижает степень трудности запоминания и удержания вербальной информации на первоначальном этапе обучения чтению, поддерживает интенсивность интеллектуальной нагрузки в течение более длительного времени с опорой на знакомые образы, играющие роль своеобразных семантических ориентиров, связующих звеньев в потоке, облегчает понимание общего контекста прочитанного.

2) Знаковая наглядность направлена не столько на запоминание и воспроизведение материала, сколько на осознание причинно-следственных связей, поэтому является необходимым звеном при формировании умений последовательно выполнять задание без потери целевого компонента, а также выработки самостоятельности, начиная с самых первых дней пребывания ребенка в школе.

3) Метод моделирования при обучении необходим для формирования осознанного умения управлять вербальными знаками и единицами информации, согласовывать языковые единицы при анализе прочитанного, списывании текстов и составлении собственных продуктов речевой деятельности (Е.Ю. Медведева, С.Е. Уромова) [10]. Кроме того, данный метод является незаменимым при объяснении абстрактных понятий слов и языковых норм в более доступной и понятной форме с элементами игры и знакомого окружающего пространства.

4) При объяснении многозначности абстрактного материала по математике речь идет не только о схематизации с помощью знаково-символической наглядности в виде краткой записи арифметических задач, но и о семантическом значении математических знаков: «+», «-», «=», «>», «<» и т.п.

Анализ имеющейся методической литературы и дидактических основ коррекционного обучения при выделении особых образовательных потребностей умственно отсталых обучающихся позволили нам структурировать знаково-символические средства наглядности, которые мы использовали в формирующем эксперименте, в следующем виде:

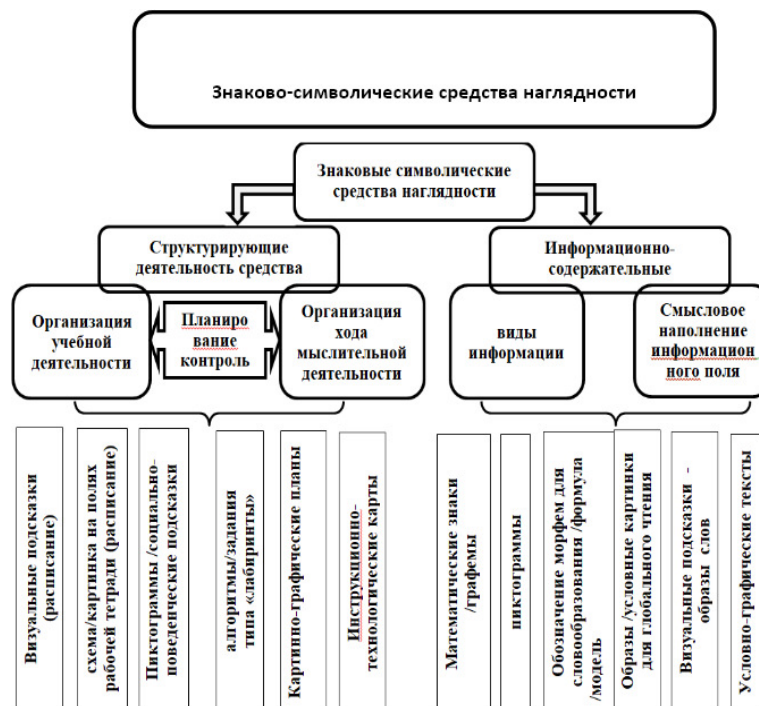


Рисунок 1. Типы знаковой символической наглядности, используемых на этапе формирования предметных знаний у умственно отсталых младших школьников

Все виды используемой на уроке знаковой наглядности мы типологизировали по степени сложности, исходя из сформулированных выше требований. Всего было выделено 4 уровня сложности:

1) Предполагает действия со значительной помощью учителя и предназначена для обучающихся с выраженными нарушениями моторики, зрительно-моторной координации, несформированность графо-моторных навыков, т.е. рука в руке. При этом сама наглядность дана в виде картинки, максимально отражающей объект учебных действий.

2) Предполагает наличие системы ориентировочных действий, вступающих в качестве организующей помощи. Предназначена для обучающихся, испытывающих выраженные трудности в пространственной ориентировке и реализации графомоторной программы. В отдельных случаях используется визуальные образы слов в виде картинки или пиктограммы.

3) Система направляющих подсказок в виде графического обозначения начала действия (точка, элемент буквы с обозначением направления действий, звук, буква и т.п.). Пространственные обозначения границ рабочей строки (трафарет с окошком для чтения, выделение маркером рабочей строки, обозначение цветом слов героев коротких рассказов, окошечки для записи примеров или выделение маркером). Схема действий может быть представлена обозначением одной из границ рабочей строки, обозначая общее количество действий.

4) Данная группа подсказок выступает скорее в качестве мотивационного компонента учебной деятельности. Предназначена для обучающихся, не испытывающих выраженных трудностей в восприятии материала, но быстро пресыщающихся учебной деятельностью, с нарушениями волевых составляющих психической активности, а также демонстрирующих эмоциональную лабильность и склонность к аффектам, на фоне достаточного познавательного потенциала. В качестве основных средств образной символической наглядности используются обобщенные схемы учебной задачи, например схемы образования моделей слов, организация действий при дифференциации фонем, что предполагает самостоятельность выполнения учебных действий с опорой на дополнительные организующие подсказки на полях.

Обратимся к примерам наиболее часто используемых нами на этапе формирования учебных действий опорной символической наглядности в 1 классе. Образно-графические тексты использовались для обучающихся, испытывающих выраженные трудности в овладении этим навыком. Данный вид наглядности сочетает в себе элементы пиктографической наглядности с добавлением внешне отображаемых качества предметов, что продиктовано недостатками абстрагирования и конкретностью мышления, которые препятствуют пониманию пиктографических изображений в чистом виде.

В качестве образной наглядности на этапе первоначального обучения осознанному чтению использовались слова, представленные в виде организационной диаграммы, где слоги расположены с обеих сторон от ключевой центральной точки (единый слог). На этапе чистописания с целью закрепления письменных образцов букв, кроме прочих использовались и ассоциативные связи с окружающей действительностью (письменная строчная буква «а» похожа на девочку с косичкой, поэтому последовательность графических действий выглядит следующим образом: голова (овал) – косичка (крючок), «б» – белочка с хвостиком, «ж» – жук с лапками, а прописная «З» смотрит в окно на Звезды, в то время как «Е» - на дверь, «ехать хочет»).

Исходя из данных констатирующего эксперимента обучающиеся, тем не менее, нуждаются в организации собственной деятельности на этапе обучения использованию данного навыка в собственной деятельности при решении другой учебной задачи (включение слов, в предложение исходя из его контекста, что требует дополнительной наглядной опоры) [11].

При обучении осознанному чтению на этапе подготовки целесообразно использовать слоговые таблицы, с использованием элементов проблемного метода при их чтении. Гораздо интереснее для детей будет не простое механическое чтение слогов, а целенаправленное чтение с выбором слога и увеличением скорости для слухового узнавания полученного слова. При этом в качестве стимульного материала используются слоги из слов произведения так, чтобы в течение урока в любой момент работы с текстом можно было возвращаться к слоговой таблице с заданиями (найди слово, прочитай и ответь и т.п.) Кроме того, данная работа предполагает возможность включения коррекционной технологии «4 лишний», причем выборы лишнего элемента могут быть вариативными и реализовывать, в т.ч. межпредметные связи.

На первом году обучения приоритет отдается именно организующей наглядности: как с точки зрения организации своей деятельности на уроке, так и в отношении организации хода размышления (как организация общим интеллектуальных действий), поскольку первоочередной задачей является формирование регулирующего компонента учебных действий и общей их алгоритмизации для выработки стратегии решения определенных типов учебных задач. Затем знаки и символы насыщаются дополнительной обобщенной содержательной информацией для формирования семантического компонента учебной деятельности и направлена на выработку хода рассуждений и вербального контроля в процессе поиска решения учебной задачи.

Выводы. Таким образом, представленный алгоритм использования различных видов образной наглядности, в частности знаковой символической, позволяет реализовывать на уроке индивидуально-дифференцированный подход с учетом когнитивных и личностных недостатков первоклассников, задействуя различные механизмы компенсации. Использование предложенных критериев типологизации наглядности для выбора стратегии организации учебной деятельности на уроке в классе смешанного состава доказывает целесообразность и потенциал авторской модели в дальнейшем использовании предложенных комплектов в системе дальнейшего обучения. Это доказывает и наличие максимальных показателей положительной динамики в умении удерживать задачу и самостоятельном выполнении задания при минимальной помощи учителя, но с опорой на организационные символы и знаки, умения рассуждать по аналогии с опорой на визуальные алгоритмы. Значительно улучшились показатели понимания вербальной информации при наличии собственных действий по привлечению дополнительной ассоциативной связи со знакомыми образами для рассуждений, понимания смыслового контекста. При этом дети пользовались не только знаковой визуальной графикой, но и дополнительными указывающими и имитирующими жестами, помогая правильно подбирать термины в различных вербальных ситуациях.

Литература:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Алехина // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Под ред Н.В. Лалетина; СФУ, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. – Красноярск, 2013. – С. 71-95
2. Богданова, Т.Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей / Т.Г. Богданова // Пермский педагогический журнал. – 2016. – №8. – С. 28-31. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-analize-osobyh-obrazovatelnyh-potrebnostey/viewer> (дата обращения 20.11.2023)
3. Васева, Е.С. Уровни формирования визуальной компетентности будущих учителей / Е.С. Васева, Н.В. Бужинская // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10, № 3. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1308/894> (дата обращения: 19.08.2023)
4. Гальперин, П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий / П.Я. Гальперин // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-izucheniya-formirovaniya-umstvennyh-deystviy> (дата обращения: 10.11.2023)
5. Гостюхина, А.В. Логические опорные конспекты как вид знаково-символической наглядности / А.В. Гостюхина. – М., 2018. – С. 270-271
6. Дмитриева, И.Ю. Использование пиктограмм и визуального расписания при работе с детьми с особенностями развития / И.Ю. Дмитриева. – М., 2018. – 238 с.
7. Дроздова, О.А. Предметно-образная наглядность в обучении младших школьников иноязычному ситуативно-обусловленному говорению / О.А. Дроздова // Вестник ТГПУ. – 2010. – №2. – С. 145-146. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmetno-obraznaya-naglyadnost-v-obuchenii-mladshih-shkolnikov-inoyazychnomu-situativno-obuslovlennomu-govoreniyu> (дата обращения: 03.11.2023)
8. Ибрагимова, А.Р. Исследование проблемы применения наглядных средств в обучении умственно отсталых школьников / А.Р. Ибрагимова // Материалы I Крымской конференции «Реабилитация детей с особенностями психофизического развития: современность и перспективы»: сб. науч. тр. – Симферополь, 2005. – С. 72-77
9. Лескова, И.А. Проблема индивидуализации обучения в контексте смены парадигмальных оснований / И.А. Лескова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – №2. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1407> (дата обращения: 29.08.2023)
10. Медведева, Е.Ю. Использование схем в логопедической работе с младшими школьниками-билингвами / Е.Ю. Медведева, С.Е. Уромова // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – № 3 (49). – С. 17-27. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53867221_87342049.pdf (дата обращения 19.11.2023)
11. Уромова, С.Е. Стратегии выбора опорной символической наглядности при обучении умственно отсталых младших школьников / С.Е. Уромова, А.В. Малышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-3. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50074139_37352883.pdf (дата обращения: 26.11.2023)
12. Хайбуллаева, Ф.Р. Наглядные методы обучения в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями интеллекта / Ф.Р. Хайбуллаева, С.К. Газиева // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. – 2017. – С. 37-39
13. Хозяинов, Г.И. Средства обучения как компонент педагогического процесс / Г.И. Хозяинов // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. – М.: 2006. – Т. 5. – С. 130-136

УДК 378,377

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Лукина Елена Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

учитель Гринина Мария Владимировна

Государственное бюджетное образовательное учреждение школа 2073 (г. Москва)

ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается применение искусственного в профессиональном образовании. Данная задача является важным направлением развития нашей страны. Готовятся стратегии развития до 2030 года, которые подчёркивают значимость проблемы. В статье раскрывается функциональное значение нейросети YandexGPT, которая имеет большие образовательные возможности. Важно с первых курсов профессионального образования применять нейросети, а не запрещать, разрабатывать новые методики и новые программы обучения с применением всех сквозных технологий, включая нейротехнологии и искусственный интеллект. Общение с нейросетью начинается с созданием промтов и для образовательных целей они должны быть грамотно составлены. Применять искусственный интеллект в профессиональном образовании является обязательным условием для успешного развития нашей страны. В своем выступлении президент Путин В.В. на международной конференции по искусственному интеллекту подчеркнул значимость данной проблемы и сообщил о стратегии развития нашей страны в данном направлении. Не дожидаясь стратегий нужно пробовать, применять, экспериментировать и подстраивать методику преподавания всех предметов под цифровую реальность.

Ключевые слова: Сквозные технологии, искусственный интеллект, профессиональное образование, нейросети, учебный процесс, общение с нейросетью, промты.

Annotation. The article discusses the use of artificial in vocational education. This task is an important direction for the development of our country. Development strategies until 2030 are being prepared, which highlight the significance of the problem. The article reveals the functional significance of the YandexGPT neural network, which has great educational capabilities. It is important to use neural networks from the first years of professional education, and not prohibit them, to develop new methods and new training programs using all end-to-end technologies, including neurotechnologies and artificial intelligence. Communication with a neural network begins with the creation of prompts, and for educational purposes they must be correctly composed. The use of artificial intelligence in vocational education is a prerequisite for the successful development of our country. In his speech, President Putin V.V. at the international conference on artificial intelligence, he emphasized the significance of this problem and reported on the development strategy of our country in this direction. Without waiting for strategies, you need to try, apply, experiment and adjust the teaching methods of all subjects to the digital reality.

Key words: End-to-end technologies, artificial intelligence, professional education, neural networks, educational process, communication with a neural network, prompt.

Введение. В цифровом современном мире, где смена технологий происходит достаточно быстро, профессиональное образование должно применять инновации и подстраивать их под образовательный процесс. Применение искусственного интеллекта в профессиональном образовании является важным элементом, который должен повлиять на развитие системы образования в новых цифровых условиях [3, 4].

Сквозная технология искусственного интеллекта вызывает большой интерес среди исследователей (М.Е. Вайндорф-Сысоева, Фирсов М.В, Маркова С.М. и другие) которые предполагают улучшение качества образования, построения индивидуального маршрута, вовлеченность и в целом эффективность образовательного процесса [1, 9, 11].

Изложение основного материала статьи. Сквозные технология нейротехнологии и искусственный интеллект, технологии больших данных, интернет вещей, облачные технологии и другие активно входят в человеческую деятельность и становятся необходимым явлением современного человека. В данной статье рассмотрим применение искусственного интеллекта в профессиональном образовании, перспективные направления и возможности [5, 7].

Следует понимать, искусственный интеллект – это общее понятие, а нейросети – это множество алгоритмов, имитирующие работу человеческого мозга. Искусственный интеллект можно применять в различных сферах жизнедеятельности в том числе и для улучшения качества своего образовательного потенциала.

На российском рынке пользуется большой популярностью всем привычная Алиса или нейросеть YandexGPT, в основе которой лежит языковая модель или алгоритм, который последовательно распределяет слова и предсказывает вероятность следующих слов. Достоинства YandexGPT – простой в использовании, бесплатный, быстро обрабатывает запрос, создает качественные тексты.

По опросам проведенных среди студентов 1 курсов обучения можно сделать вывод, что почти все пользуются нейросетями и можно дать примерный список часто задаваемых вопросов к Алисе:

- Какая погода будет завтра?
- Куда сходить вечером в Москве, Нижнем Новгороде и т.д.
- Где ближайшая аптека, банк, магазин?
- Сколько времени в Лондоне, Токио, Пекине и др.
- Какой курс валюты и где выгодней поменять?
- Что приготовить на ужин?
- Предложить идеи по свиданию, путешествию и т.д.
- Какая скорость интернета и как ее увеличить?

Это не весь перечень вопросов, задаваемых Алисе, причем следует помнить что нейросеть не будет отвечать на определенные вопросы, связанные опасностью для жизни и здоровья окружающих. А вот на вопросы, связанные с образованием у них много решений, хотя на данный момент конечную информацию следует проверять.

Далее рассмотрим применение нейросетей в профессиональном образовании, с помощью которой можно готовиться к занятиям, семинарам, делать презентации, пересказывать тексты, писать эссе и даже обучать нейросеть. Также уже есть случаи написания, сдачи и защиты курсовых, диплома, полностью с использованием нейросетей. А это значит, что прогресс не стоит на месте, и приход искусственного интеллекта практически во все сферы человеческой жизни – это только вопрос

времени. Запретить это невозможно, а использовать в образовательном процессе – перспективная задача современного общества [2, 6].

Другой пример использования искусственного интеллекта в образовательном процессе – формирование обучающей программы. В этом плане уже есть несколько задач, с которыми он справится:

- формирование индивидуальных темпов обучения отдельно для каждого студента в масштабах всего курса;
- определение той скорости и той программы, при которой все обучающиеся будут получать материал равномерно, согласно своему индивидуальному ритму;
- поиск проблемных мест в обучающих курсах (речь идет о тех программах, заданиях и темах, в которых обучающиеся чаще ошибаются).

Решение этих задач будет полезным, в первую очередь, для преподавателя, которые смогут на основе выводов, представленных нейросетями определить проблемные места в курсе и уделить этим проблемным местам больше времени и внимания, менять методики и средства обучения.

На данный момент на территории РФ реализуется большое количество проектов с применением искусственного интеллекта, и одним из примеров является «Кеша». Проект был создан на основе бота GPT4. Проект «Кеша» моделирует и обрабатывает диалоги, получая начальные данные от собеседника. Один из примеров, который можно применять в образовательных целях – студент может смоделировать ситуацию, при которой он сдает устный экзамен по системе вопросов-ответ. Причем данную модель можно апробировать и при реальной сдаче экзамена или зачета.

Так же следует обратить внимание на GigaChat от Сбербанка, с помощью которого можно найти решение для учебных задач, с которыми уже справляется GigaChat:

Генерация картинок. Преимущество GigaChat, которого нет у ChatGPT – в чат-боте можно сгенерировать картинки. В этом случае используется нейросеть Kandinsky 2.1, ее тоже создал Сбер. GigaChat.

Домашнюю работу с помощью GigaChat пока сделать не получится: нейросеть плохо ведет подсчеты и приходит к неправильным ответам. Она неверно учитывает логику действий и часто отвечает совсем не на тот вопрос, который был задан. Но спрашивать перевод, достижения известных ученых – это решаемая задача.

GigaChat также может сочинять стихотворения на заданные темы.

Главное при этом – правильно составить задачу. И задача профессионального образования – научить общаться с нейросетями для улучшения образовательного результата.

Общение с любой нейросетью происходит через интерфейсы и приложения (веб приложения, мобильное приложение, программное обеспечение на компьютере и сервисы голосовых ассистентов). Существует общий инструмент для общения с нейросетью – это промт и учиться создавать промты, именно для образовательных целей – важная задача профессионального образования. Но промт для образовательных целей должен быть расширенный и многосоставной, который включает контекст, роль, ограничения и даже формат выдачи. Именно составление грамотных промтов, поможет студентам с помощью нейросетей повысить свое как общее, так и профессиональное образование [8, 10].

Вот еще несколько примеров использования чата GPT в профессиональном образовании, как студентами так и преподавателями.

Генерация идей, перефразирование текста. Студенты могут накидать черновик и попросить нейросеть на основе этого написать текст. После этого остается только немного подкорректировать, выбрать подходящие абзацы, ненужное убрать, немного дополнить и текст готов, время сэкономлено.

Перевод текстов. Нейросеть можно использовать для переводов информации – переводит она более качественно чем привычный Гугл. Можно перевести интересную статью которую нашли на английском, китайском и других языках.

Корректировка грамматических и орфографических ошибок. Текст выданный нейросетью не содержит ошибок и имеет глубокие речевые обороты, в зависимости от промта, который создаст студент.

Программирование. Студент программисты также могут использовать возможности Chat GPT для быстрого написания кода. Причем, программирование возможно и для студентов не IT профиля подготовки.

Работа с экселем. Очень много задач можно решить с помощью экселя. Но написание макросов, формулы и т.д. – это всё очень сложно и рутинно. Справиться со сложной задачей поможет GPT.

Объяснить что-то или дать совет. Чат GPT может помочь вам разобраться в сложных темах и дать совет по различным вопросам. Нужно только пробовать, анализировать и принимать решение, подходит это в данной ситуации или нет.

Причем, следует учитывать, что данные возможности нейросетей постоянно будут расширяться, совершенствоваться и усложняться. Интересна разработка акселератора Национальной технологической инициативы (НТИ), которую так же можно вводить в образовательный процесс. Речь идет об адаптации одного из самых важных социальных навыков – коллаборативности (способности нескольких людей объединяться в команды для выполнения задач). Сам искусственный интеллект ничем таким не занимается, однако специалисты НТИ использовали нейросеть для того, чтобы сформировать оптимальные по большинству показателей команды. Благодаря искусственному интеллекту в данном проекте создавались такие коллективы, которые способны создавать стартапы. Искусственный интеллект использовал для этого 5 параметров: роль каждого участника, знания каждого участника, интересы, ценности и качества.

Выводы. Применять искусственный интеллект в профессиональном образовании является обязательным условием для успешного развития нашей страны. В своем выступлении президент Путин В.В. на международной конференции по искусственному интеллекту Artificial Intelligence Journey подчеркнул значимость данной проблемы и сообщил о стратегии развития нашей страны в данном направлении. Не дожидаясь стратегий нужно пробовать, применять, экспериментировать и подстраивать методику преподавания всех предметов под цифровую реальность.

Для этого нужно научить студентов общаться с нейросетью, не просто узнать погоду или курс валют, а именно в получении профессионального образования, освоения новых навыков и компетенций, необходимых в цифровом обществе. Применение искусственного интеллекта в профессиональном образовании является обязательным требованием, которое выведет нашу страну на новые этапы развития и процветания.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения / М.Е. Вайндорф-Сысоева, И.П. Тихоновская, Н.Д. Вьюн // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №2.
2. 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.
3. Маркова, С.М. Проектная деятельность в профессиональном образовании в рамках сквозных технологий / С.М. Маркова, О.Н. Филатова, П.В. Канатъев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №81-2.

4. Мельникова, А.Я. Опыт организации тестирования на платформе Moodle / А.Я. Мельникова, И.К. Кириллова, О.И. Ваганова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 3(226). – С. 99-105. – DOI 10.25198/1814-6457-226-99. – EDN ZWWJVV
5. Сябитова, К.С. Искусственный интеллект в системе профессионального образования / К.С. Сябитова, О.Н. Филатова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Красноярск – Челябинск – Нижний Новгород – Москва. 2023. – С.132-134
6. Себина, Е.В. Применение сквозных технологий в образовании / Е.В. Себина, О.Н. Филатова, Е.В. Лукина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №80-1.
7. Филатова, О.Н. Применение нейросетей в профессиональном образовании / О.Н. Филатова, М.Н. Булаева, А.В. Гушин // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-3. – С. 243-245
8. Филатова, О.Н. Цифровые помощники профессионального обучения / О.Н. Филатова, Е.В. Барабашкина, А.А. Трифанова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2023. – №4(66).
9. Фирсов, М.В. Опережающие обучение навыкам будущего (Future Skills) посредством разработки компьютерных тренажеров и цифровых ассистентов с искусственным интеллектом / М.В. Фирсов, О.Н. Филатова, А.В. Гушин // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – №3(53).
10. Markova, S.M. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines / S.M. Markova // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2021. – T. 200. – С. 940-947
11. 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

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Хаертдинова Рамзия Мансуровна
Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны)

УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ПЕРЕДАЧИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ ДОШКОЛЬНИКАМ

Аннотация. На современном этапе важнейшей задачей развития личности ребенка дошкольного возраста является приобщение к российским традиционным духовным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы. В Федеральной образовательной программе одной из основополагающих функций дошкольного уровня образования является приобщение детей к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям российского народа, воспитание подрастающего поколения как знающего и уважающего историю и культуру своей семьи, большой и малой Родины. Освоение детьми духовного богатства народа, его культурно-исторического опыта, создаваемого веками предшествующими поколениями, возможно при информировании об этих событиях значимыми для ребенка взрослыми (педагогами, родителями), их эмоциональное отношение к ним. В статье раскрыта роль фольклора в понимании историко-этнических особенностей развития татарского народа, и возможность передачи доступной пониманию детей старшего дошкольного возраста информации об исторических событиях на основе конкретных фактов.

Ключевые слова: татарский народ, этнос, устное народное творчество, фольклор, «малые» фольклорные жанры.

Annotation. At the present stage the most important task of preschool children's personality development is to familiarize them with Russian traditional spiritual values, including cultural values of their ethnic group. In the Federal Educational Program one of the fundamental functions of the preschool level of education is to familiarize children with the traditional spiritual, moral and socio-cultural values of the Russian people, to educate the younger generation as knowing and respecting the history and culture of their family, large and small homeland. Children's mastering of the spiritual wealth of the people, its cultural and historical experience, created for centuries by previous generations, is possible when informed about these events by adults significant for the child (teachers, parents) and their positive, emotional attitude to them. The article reveals the role of folklore in understanding the historical and ethnic peculiarities of the development of the Tatar people, and the possibility of transferring information about historical events accessible to the understanding of children of senior preschool age on the basis of concrete facts.

Key words: Tatar people, ethnos, oral folk art, folklore, "small" folklore genres.

Введение. Историко-этнические особенности происхождения и развития татарского народа издавна привлекали внимание многих видных общественных деятелей, ученых. Существует несколько гипотез о происхождении татарского народа, связанных с тем, что у каждого поколения возникает свое видение, свое отношение, свое понимание явлений и событий прошлого. Согласно исследованиям отдельные этнотерриториальные группы татар состоят из нескольких субэтнических, этнографических, сословных и других образований. Самыми многочисленными являются Волго-Уральские татары, включающие субэтноты: казанские, касимовские, мишары, крышены [3].

В настоящее время создание единой татарской этнической общности, отказ от локальных самоназваний не означает исчезновение национальных особенностей каждого субэтноты. Благодаря одинаковому уровню развития производительных сил и сходств природных условий у народов Среднего Поволжья сформировался комплекс хозяйства, представляющий прочный фундамент культурной общности между ними, которая свидетельствует о прочной оседлости и относительно высоком уровне развития.

Изложение основного материала статьи. При ознакомлении детей дошкольного возраста с традиционной культурой народа, педагогу необходимо дифференцированно подходить к отбору компонентов. Наиболее доступными по форме и содержанию можно считать народные игры, праздники, декоративно-прикладное искусство, устное народное творчество, традиции. Для изучения истории и культуры любого народа большой интерес представляет устное народное творчество или фольклор, который включает в себя сказки, былины, песни, потешки, загадки, поговорки, скороговорки, считалки, дразнилки и т.п. Многие исследователи обращаются к фольклору, пытаясь воспроизвести события давно минувших дней, понять интересы, образ жизни народа. Так, кандидат исторических наук Р. Ф. Мухаметдинов пытается через фольклорные произведения ответить на вопрос ученых о происхождении современных татар. Интересны его выводы о том, что в татарском фольклоре не нашло своего отражения такое грандиозное событие в жизни булгар, как переселение с Причерноморья на Среднюю Волгу. И в то же время нет в татарском фольклоре героических дастанов и исторических песен, воспевающих ратные подвиги войск Казанского ханства. По его мнению, фольклор татарского народа – это фольклор мирного народа, связанного с лесом, который еще до прихода булгар населял Среднюю Волгу [7].

Произведения устного народного творчества знакомят с прошлым народа, родного края; с национальными обычаями, с нравственными принципами. Наиболее яркими в этом плане являются сказки. Сказка (экият) является одним из древних и основных жанров устно-поэтического творчества татарского народа. Собираанием и изучением татарских народных сказок занимались ученые, просветители и писатели (М. Иванов, В. Радлов, Г. Фаизханов, Т. Яхин, К. Насыри, М. Васильев, Х. Гатина, Л. Замалетдинов, А. Бессонов и др.). Первые печатные сказки появились в 1842 г. в «Татарской хрестоматии» М. Иванова, изданной как учебное пособие для обучения татарскому языку. Первый сборник татарских сказок и пословиц был выпущен Г. Фаизхановым в 1889 году, первый сборник татарских сказок на русском языке издан в 1924 году М.А. Васильевым.

Среди огромного жанрового многообразия сказок невозможно выделить сказки отдельных этнических групп татар, много общих сюжетов и мотивов и с другими народами. Своими истоками сказки восходят к глубокой древности и отражают тождественные бытовые условия, контактные связи с родственными народами. Многие сюжеты являются и заимствованными у других народов, но обязательно переработанные в соответствии с традициями, обычаями, бытом народа. Все народные сказки воплощают веру народа в победу добра над злом, осуждение жадности, глупости, лени, жестокости; житейская мудрость народа, его нравственные идеалы, нормы поведения, отраженные в сказках являются ценнейшим материалом для воспитания подрастающего поколения.

Видное место в устно-поэтическом творчестве татарского народа занимают «малые» жанры: загадки, пословицы, поговорки, приметы, благопожелания, проклятия, заговоры, клятвы, дразнилки, скороговорки, присловья, крылатые слова. Все эти народные афоризмы обладают такими общими признаками, как лаконичность, образность, остроумие и являются украшением речи.

Загадка наиболее древний и наиболее популярный жанр фольклора всех народов. Возникновение этого жанра фольклористы связывают с тайной речью (табу слов), игравшую большую роль в жизни первобытного общества. В языках всех народов мира имеются слова, которые при определенных условиях не произносятся. Например, считалось, что если в присутствии ягнят и овец произнести слово куян (заяц), они заболеют и умрут. Отсюда употребление подставного названия зайца: озын колак (длинноухий), чал тэкэ (седой или белый баран) и др. Мы видим, что в тайной речи древних людей, как и в загадках дается «словесный портрет» умалчиваемого предмета («На дороге масляный ремень» - змея). Нужно сказать, что, не смотря на то, что тематика загадок различных народов совпадает, конкретные предметы изображаются по-разному. Связано это со своеобразием в жилище, одежде, пище, в восприятии окружающего мира. Загадки служили своеобразным критерием сообразительности, ума, находчивости. Сведения об этом мы находим в сказках, где с помощью загадок испытывали героев. Присущая народным загадкам яркая образность, богатство и разнообразие изобразительных средств, позволяет их широко использовать в работе с детьми дошкольного возраста. Загадка учит ребенка наблюдательности, умению сравнивать, анализировать; проявлять смекалку, сообразительность; развивает память, мышление.

В воспитательном процессе неоценимую роль играют пословицы и поговорки, которые всегда поучительны, дают разумные советы на все случаи жизни. В пословицах в лаконичной форме выражено народное суждение, народная оценка, звучащая порой, как приговор или поучение. Сила и неуязвимость пословицы проявляется в том, что создается всем народом и выражает всеобщее мнение. Они хорошо запоминаются, имеют форму законченного предложения и конечной целью пословиц всегда является воспитание. В татарском фольклоре сохранились пословицы, призывавшие уважать обычаи своего рода: большое влияние на содержание татарских пословиц имели развитие торговли и товарно-денежных отношений («Как муравей знает вкус сахара, так и татарин знает вкус торговли»). В пословицах нашли отражение общественно-политические отношения различных эпох, морально-этические, педагогические и эстетические воззрения татарского народа [4].

Пословицы любого народа ценят в человеке, прежде всего, его патриотизм, трудолюбие, отвагу. Восхваляется стремление к наукам и знаниям, подчеркивается их полезность и необходимость в жизненной борьбе: «Медведь надеется на силу своих лап, человек – на силу своего знания», «Знание и умение выше царской власти». В пословицах приветствуется щедрость и гостеприимство, скромность и терпеливость, уважение к родителям и старшим, верность в дружбе и, наоборот, порицаются жадность, зазнайство, эгоизм, двуличие и другие пороки («Мало говорить – признак ума, много говорить – признак глупости», «Не слишком задирай нос – заденешь за дерево»). Много у татар пословиц о семейно-бытовых отношениях, родственных связях («Муж – голова, жена – шея, куда захочет, туда и повернет», «Любовь красоты не требует», «Сладок мед, но еще слаще ребенок») [4].

В народном мнении отразились условия, средства и методика воспитания, педагогические наставления и отношение к результатам воспитания. Популярность пословиц и на современном этапе зависит не только от важности и актуальности содержания, но и от изящности поэтической формы, иносказательная форма передачи мысли, характерная для пословиц с переносным значением: «Осел не знает ценности пирини», «Овца и упадет не видно, а верблюду споткнется – видно».

Несколько слов нужно сказать о некоторых малоизученных типах - народных афоризмах (клятвы, благопожелания, проклятия, поверья, приметы). В их основе лежат магические функции или суеверные предсказания. Поверья охватывают все стороны природных явлений, общественной, хозяйственной семейной и телесной жизни людей. Предсказания, сформированные в поверьях, никогда не сбываются, кроме случайных совпадений или самовнушений. Тем не менее, некоторые поверья сохранились, и сегодня продолжают передаваться из поколения в поколение, превращаясь в поверье-правило. (Если стричь ногти во вторник, уйдет здоровье и придет болезнь. В субботу нельзя отправляться в путь, начинать новое дело) [4].

В верованиях татар считалось, что вода, взятая из трех источников до восхода солнца, обладает особым магическим свойством. По наблюдениям знатока мишарского быта Р.Г. Мухамедовой, в поверьях мишарей значительное место принадлежит почитанию огня, как очистительному средству. Во время распространения болезни скот пропущали через костер; перед купанием ребенка с целью очищения воды от «сглаза» в нее опускали семь зажженных лучин. Почитание огня выражалось и в запретах (нельзя плевать в огонь, на языке прыщик появится). Угольком, обведенным три раза вокруг человека, лечили прыщики на теле, лишай. В семейных обрядах почитание очага выражалось в том, что невеста, переступив порог дома, первым делом целовала печку. Значительное место в верованиях мишарей, возможно, играл и культ солнца. Об этом свидетельствует использование знака в виде розетки и наличие праздника Нардуган. В переводе с тюркского Нардуган означает огонь, солнце (дуган – рождение), то есть время рождения огня – солнца [5].

Приметы также как и поверья имеют две части «Если будет то-то, произойдет то-то». Но в отличие от поверий, приметы прогнозируют лишь изменения погоды и виды на будущий урожай. По мнению Х. Махмудова основой для создания народных примет служат эмпирические наблюдения людей, которые давали возможность подметить признаки закономерностей, то есть причинно-следственные связи. (Если кричит филин, урожай будет плохим. Там, где танцует звонкоголосый журавль, хлеба не урождаются). На основе многолетних наблюдений люди подметили, что эти птицы прилетают только в засушливые годы [4].

Таким образом, «малые» фольклорные жанры богаты эпитетами, сравнениями метаморфозами, что способствует восприятию детьми красоты родного языка, родной природы; ознакомлению детей с природными явлениями, формированию представлений об их взаимодействии и закономерностях.

Огромное значение в воспитании имеют народные песни. Для этого жанра доступны все возрасты: песни поют младенцу в колыбели, взрослые – сами исполняют исторические, лирические песни, которые сопровождают все события народной жизни. На праздниках не обходится без задорных веселых плясовых, хороводных песен, частушек. И в последний путь у многих народов провожают обрядовой песней.

Изучением данного вопроса обстоятельно занимался Г.Н. Волков [2]. Он классифицирует песни по возрастному принципу:

Колыбельные	Песни отрочества	Юношеские песни	Песни зрелого возраста
Поэзия раннего возраста: пестушки, потешки, прибаутки.	Мальчики: песни воинов, повстанцев, охотников и т.п. Девочки: посиделочные. хороводные поэзия: скороговорки, считалки, дразнилки.	Лирические, шуточные, свадебные плачи.	Обрядовые, ритуальные (плачи и причитания), песни-гимны.

Песня является эффективным средством воздействия на всестороннее развитие подрастающего поколения. В них воспеваются красота труда, нравственных поступков, героических подвигов, через поэтическое слово передаются национальные традиции и обычаи.

Одним из жанров татарского народного творчества являются мунаджаты. Это своего рода мольба, обращенная к Аллаху (богу) с просьбой оказать помощь в связи с каким-либо несчастьем или трагедией, все эти обращения выражены стихами. Другая группа мунаджатов – о родине, родной земле, основная тема третьей группы – проблема взаимоотношений матери и ребенка и четвертая группа мунаджатов посвящается всемирно-исторической проблеме смерти и бессмертия. Распространение затяжных песен-мунаджатов свидетельствует об особом восприятии окружающего мира еще с доисламского периода современных казанских татар.

У каждой этнической группы имеются свои особенности и в музыкально-песенном творчестве, которые объясняются социальными причинами. С принятием ислама категорически запрещалось петь, играть на музыкальных инструментах. Разрешались такие элементы музыкальной культуры, как мунаджаты и байты. Байты – это повествование о каком-либо трагическом или ином событии из жизни. Их напевают на неизменную мелодию четко ритмованного типа. Также господствующее положение у казанских татар имеют кроме эпических жанров и лирические песни: протяженные, умеренные, деревенские напевы и такмаки (частушки). Умеренные по темпу песни формировались под влиянием современной бытовой песни, песен композиторов и имеют более позднее происхождение. У татар изредка встречаются песни, связанные с календарными земледельческими обрядами, сабантуем, а также определенными видами труда на помочах, осенних коллективных посиделках. Татарские народные песни связаны с различными обрядами, обычаями и праздниками. У касимовских, крещеных татар и мишарей много песен, связанных с праздниками («День красного яйца», «Нардуган», «Раштуа»), которые отсутствуют у казанских татар, также песни – плачи, причитания, связанные со свадебными и похоронными обрядами. В обряде прощания невесты с девичеством в плаче каждая девушка должна была выражать свои личные переживания, передать через песню всю свою жизнь: от рождения до самой свадьбы.

В древности музыка была не развлечением, а составной частью жизни. Танец, музыка и пение существовали как единое целое в обряде, магическом действе, они были направлены на то, чтобы умиротворить природу. Важной чертой народной музыки является ее верность издавна сложившимся традициям; в музыке различных народов много общих черт, поэтому музыка – это универсальное средство общения народов, является показателем духовного родства народов. Народная песня, как верно заметил Г.Н. Волков, отличается образностью. В ней находят в высокохудожественной, поэтической форме и картины родной природы, тонкие и нравственные движения души, и вековые традиции, сберегающие народ. Национальная музыка многолика, внутри себя имеет различные оттенки, местные традиции, особенности стиля [1].

Выводы. Таким образом, устное народное творчество является уникальным средством и способом передачи этнокультурной информации и ценностной основы культуры любого народа. Все этнические группы татар исповедовали мусульманскую религию – ислам, и только татары – кряшены – христианскую - православие. Разумеется, это наложило отпечаток и на своеобразие культуры, и на возникновение на этой почве разногласий. Однако не религия является основным признаком принадлежности к нации. Поэтому все этнические группы это единая нация – татары. И в то же время у кряшен нет желания раствориться в общей массе татар. Они пытаются сохранить свои обычаи, традиции создавая свои газеты, художественную самостоятельность, общины и т.п.

Наша задача показать подрастающему поколению не разобщенность татар, а самобытность, индивидуальность каждой этнической группы, ее значение в становлении общей национальной культуры татарского народа. Научить детей гордиться своей нацией, уважать и себя, и историю своего народа, чтоб снискать уважение других. Для этого необходимо приобщение детей старшего дошкольного возраста к социально-историческому опыту, обеспечив наличие системных знаний о культуре народа и создав необходимые педагогические условия.

Литература:

1. Волков, Г.Н. Неотъемлемая часть народной культуры / Г.Н. Волков. // Советская педагогика, 1989. – №7. – С. 19-28
2. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: Учебник / Г.Н Волков. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
3. Исаков, Д.М. Этнографические группы татар Волго-Уральского региона / Д.М. Исаков. – Казань, ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова, 1993. – 173 с.
4. Махмутов, Х.Ш. Крылатое слово – мудрое слово: Почему так говорим (на татарском языке) / Х.Ш. Махмутов. – Казань: Магариф, 1999. – 175 с.
5. Мухамедова, Р.Г. Татары-мишары (историко-этнографическое исследование) / Р.Г. Мухамедова. – М.: Наука, 1972. – 248 с.
6. Мухаметшин, Ю.Г. Татары-кряшены / Ю.Г. Мухаметшин. – М.: Наука, 1977. – 248 с.
7. Мухаметдинов, Р.Ф. Зарождение и эволюция тюркизма / Р.Ф. Мухаметдинов. – Казань: Изд-во «Заман», 1996. – 272 с.

УДК 37.025.7

старший преподаватель Халиуллина Лилия Ринатовна

Елабужский институт Казанского федерального университета (г. Елабуга)

УРОВНИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (БАКАЛАВРОВ)

Аннотация. Наиболее важным в динамично изменяющемся и сложном мире является потребность в развитии интеллектуального потенциала подрастающего поколения. Это обуславливает необходимость подготовки будущих учителей к высокоинтеллектуальной деятельности, а именно в развитии у них исследовательского мышления. В связи с этим целью данной работы является определение уровней развития исследовательского мышления у будущих учителей (бакалавров).

Ключевые слова: исследовательское мышление, студенты, будущие учителя, бакалавры, уровни.

Annotation. The most important thing in the dynamically changing and complex world is the need to develop the intellectual potential of the younger generation. This necessitates the training of future teachers for highly intellectual activity, namely in the development of their research thinking. In this regard, the purpose of this work is to determine the levels of development of research thinking in future teachers (bachelors).

Key words: research thinking, students, future teachers, bachelors, levels.

Введение. Стремительные изменения в различных сферах общественной и экономической жизни задают новые параметры функционирования системы образования и одновременно ставят перед ней новые задачи. Согласно мнениям многих социологов, экономистов и футурологов [7], [11] все развитые государства взяли курс на становление экономики знаний. В этих условиях главной ценностью становятся не материальные богатства, а информация, знание, образование и интеллект. Особое внимание в свете современных трендов образования отводится мышлению специалистов, а именно все более актуальным становится развитие их когнитивных умений.

Современное общество предъявляет новые требования и к профессии учителя. Так, наряду с формированием у будущих учителей таких компетенций, как готовность в кратчайшие сроки овладевать новой информацией, самостоятельно обучаться и находить эффективные способы решения нестандартных профессиональных задач, все более актуальным становится необходимость развития у них когнитивных способностей, а именно исследовательского мышления (P.M. Denicolo [15]; М.А. Белялова [1]; О.А. Казакова [4]; И.В. Лаптева [6]; О.А. Шатохина [12] и др.).

Определение уровней развития исследовательского мышления студентов и ориентацию преподавателей на их учет и повышение можно рассматривать как один из способов, повышающих обеспечения эффективности процесса развития исследовательского мышления у будущих учителей [9]. Это позволит в процессе подготовки будущих учителей улучшить процесс их обучения за счет понимания преподавателем не только мыслительных возможностей студентов, но и благодаря тому, что преподаватель получит представление о том, насколько развиты те или иные мыслительные операции у студентов, необходимые для активизации исследовательского мышления у студентов.

Следует обратить внимание и на то, что особо востребованным видом деятельности, которым учителю необходимо активно заниматься – это профессионально исследовательская деятельность (Т.Анисимова [14, С. 204-217]; А.И. Савенков [8]). Особый акцент как зарубежными, так и отечественными учеными также делается и на развитие концепций подготовки учителя-исследователя (В.В. Краевский [5]; Н.М. Борытко [2]; S. Groothuisen [16]; P. Johansson [18]; S. Gutierrez [17]). Развитие исследовательского мышления у будущих учителей также может стать важным педагогическим условием повышения эффективности подготовки будущих учителей-исследователей. В связи с этим *целью* данного исследования является определение уровней развития исследовательского мышления у будущих учителей.

Изложение основного материала статьи. На первом этапе для разработки инструментария исследования уровней развития исследовательского мышления у студентов-будущих учителей нами был проведен анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования. На втором этапе нами была разработана «Методика определения уровней развития исследовательского мышления у студентов (бакалавров) на основе изучения дисциплины «Конструирование и реализация воспитательных процессов (теория воспитания)» [10, С. 5]. Методологической основой разработки методики стала теория мыследеятельности [13] и теория множественности интеллекта [3]. В результате были выделены следующие уровни развития исследовательского мышления у студентов: *критически низкий уровень, низкий уровень, оптимальный уровень, метакогнитивный уровень.*

Третий этап констатирующего эксперимента состоял в анкетировании студентов-будущих учителей 1 и 2 курсов, изучившие дисциплину «Конструирование и реализация воспитательных процессов (теория воспитания)» (далее КиРОП) и обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» (421 студента). Необходимо отметить, согласно учебным планам различных образовательных учреждений высшего образования, данная дисциплина изучается либо на 1, либо на 2 курсе и может иметь различные названия, однако ее содержание основывается на содержании теории воспитания. Данная учебная дисциплина также включена в раздел основной профессиональной образовательной программы направления подготовки "Педагогическое образование" и относится к обязательным дисциплинам. Базу исследования составили студенты Елабужского института Казанского федерального университета, Института психологии и образования Казанского федерального университета, Набережночелнинского государственного педагогического университета, Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Южного федерального университета, Адыгейского государственного университета, Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, Алтайского государственного педагогического университета.

Методика по определению уровней развития исследовательского мышления у будущих учителей (бакалавров) состоит из четырех блоков заданий по 5 задач в каждом из них на основе содержания учебной дисциплины «КиРОП». Задачи первого блока представлены в виде тестов, и они не отличаются исследовательским характером их выполнения. Задачи второго блока заключаются в выполнении студентами некоторой модификации заученных действий в изменившихся условиях. Степень сложности трудности заданий этого уровня связана с количеством и разнородностью элементов, которые необходимо координировать наряду с описанными выше особенностями. Например, студентам были предложены задачи сопоставление, на установление логической последовательности, на ранжирование предложенных вариантов ответов по группам. Так же, как и задания первого уровня сложности, задания второго уровня не предполагают поисковой и исследовательской деятельности.

Содержание задач третьего блока в отличие от задач I и II блоков, требовало использование студентами междисциплинарных знаний. Особенность задач третьего уровня сложности заключается в их более или менее

исследовательском характере, который выражается в необходимости, например, определения взаимосвязей между различными элементами или же выявлении причинно-следственных связей, комбинирования элементов.

Задачи четвертого уровня сложности (IV блок) – это исследовательские задачи, выполнение которых требует от студентов поиска новых, еще неизвестных способов действий. Решение этих задач требовало от студентов осуществления исследовательской, поисковой и творческой активности, а также креативности, эвристического поиска новых, неизвестных схем действий или необычной комбинации известных.

Не смотря на привычный формат тестовых заданий первого блока и несмотря на то, что задания носят репродуктивный характер, выполнение которых состоит в стереотипном воспроизведении заученных действий или операций, в полной мере с задачами первого блока справились лишь 8% студентов; 9,9% не смогли дать ни одного корректного ответа. Один ответ был дан 9,7% студентов. Два правильных ответа дали 19,7% студентов, три корректных ответа дали 23,9% студентов; четыре корректных ответа смогли дать 28% респондентов. Таким образом, можно сказать, что 52% опрошенных, могут использовать знания в одной предметной области, и могут решать задания направленные на проверку запоминания после повторения или на узнавание информации и учебного материала.

Количество студентов, полностью справившихся с задачами II блока, составило 9,5%. Совсем не справились с задачами данного блока или смогли дать только один корректный ответ – 21,3%. Около 50% студентов смогли ответить корректно на половину и более заданий.

18,5% студентов фактически не справились с заданиями III блока, из них 14,2% студентов вовсе не смогли приступить к выполнению данных заданий и не набрали ни одного балла. Максимальное количество баллов смогли набрать 28 студентов, что составило 6,6%. 27% студентов фактически не справились с заданиями IV блока, из них 23,9% вообще не приступали к выполнению данных задач. Максимальное количество баллов в данном блоке набрали лишь 0,7% респондентов.

В целом в результате обработки и интерпретации ответов респондентов были получены следующие данные. К *критически низкому уровню развития исследовательского мышления* можно отнести 32,8% опрошенных студентов, владеющие базовыми знаниями, которые необходимы для того, чтобы иметь представление о дисциплине или решать проблемы в данной области, однако они не способны выделить какую-либо конкретную проблемную область для последующего ее разрешения, что выражается в неумении идентифицировать, выявлять и осознавать проблему, не имеющую на данный момент ответа. Студенты характеризуются безразличием к процессу обучения, отсутствием систематичности учебной деятельности, заинтересованности в ней, умения работать самостоятельно, несформированностью внутренней мотивации к активному участию в целом в учебном процессе, и, в частности, к исследовательской деятельности. Им не свойственны навыки планирования, которые бы позволяли определять последовательные задачи разрешения затруднительных ситуаций. Студенты, входящие в эту группу, не проявляют предрасположенности к активной познавательной и интеллектуальной деятельности в связи с полным неумением ориентироваться в создающихся новых условиях. Им не свойственна вопросительная и поисковая активность. Следовательно, они предпочитают шаблонные действия или действия по заданному образцу, не настроены на повышение качества знаний и умений. У студентов данной группы отсутствуют исследовательские умения, не сформирована исследовательская культура.

К *низкому уровню развития исследовательского мышления* относятся 35,2% респондентов. У студентов, относящихся к данному уровню, стремление к поисковой и исследовательской деятельности, практически не проявляется. У них сформированы базовые знания и умения, необходимые для сбора теоретического материала, они знают принципы и общие правила осуществления поиска информации, однако прибегают к решению проблемных задач и исследовательских заданий в редких случаях. У них слабо выражена вопросительная активность, креативность, творчество. Они предпочитают использование шаблонных действий или выполняют задания по образцу. Студенты с критическим уровнем развития исследовательского мышления отличаются исполнительностью, умеют видеть проблему, однако им с трудом удается устанавливать причинно-следственные связи, им тяжело соотносить собственные выводы с существующими или вновь полученными данными.

Оптимальным уровнем развития исследовательского мышления обладают 24% студентов. Данный уровень предполагает, что студенты владеют методами исследования, они работоспособны, прилежны, способны к выполнению усложненных задач, но у них отсутствуют стремление к более глубокому и тщательному изучению проблемы, заинтересованность в поиске оригинальных ответов, их устраивает то, что есть. Это выражается в отсутствии дополнительных вопросов, которые побуждают к поиску решений, склонности к самостоятельному поиску путей и способов повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Студенты не стремятся к овладению исследовательской компетенцией, у них не выражено исследовательское поведение, хотя они способны довольно точно, уверенно и без посторонней помощи выполнять учебные задачи, и даже способны заниматься исследовательской деятельностью по шаблону, опираясь на примеры. Им свойственно отсутствие заинтересованности в осуществлении поиска, реализации исследовательского подхода в процессе обучения в целом и исследовательской деятельности. Следует отметить и то, что студенты, обладающие оптимальным уровнем развития исследовательского мышления, преимущественно выполняют учебные задачи не за счет способности мыслить исследовательски, а благодаря таким личностным качествам, как высокий уровень сформированности внутренней мотивации, работоспособность, усидчивость, тщательность, аккуратность и прилежность в учебной деятельности.

К *метакогнитивному уровню развития исследовательского мышления* относятся лишь 8% опрошенных респондентов. Студенты, относящиеся к данному уровню развития исследовательского мышления, обладают сверхчувствительностью к возникающим проблемам. Это позволяет им увидеть, идентифицировать, вычленив проблему из контекста и сосредоточиться на ней. Студентам с высоким уровнем развития исследовательского мышления свойственно оригинально подходить к решению проблем, осуществляя поиск сразу нескольких способов ее решения, подключая такие способности, как фантазия, воображение и интуиция. Данный уровень развития исследовательского мышления свидетельствует о способности студентов выдвигать, формулировать гипотезу, осуществлять ее проверку и критическую оценку.

Студенты характеризуются готовностью заниматься исследовательской деятельностью, длительно проводить исследование, осуществлять поиск, следовать этике научного исследования, понимать и свободно владеть, методами научного познания, готовы не только грамотно оперировать понятиями, но и самостоятельно формулировать их определения, осуществлять экспериментальную деятельность.

Данный уровень развития исследовательского мышления у будущих педагогов характеризуется наличием у них личной заинтересованности, стремлением к самоисследованию и самоанализу, готовностью применять исследовательский подход в деятельности, сформированностью исследовательских умений, сформированностью первичного опыта исследовательской деятельности.

У студентов с высоким уровнем развития исследовательского мышления наблюдается способность ориентироваться в новых обстоятельствах, проявлять высокую вопросительную активность, наблюдать и проверять достоверность фактов. Они без особого напряжения устанавливают причинно-следственные связи.

Студенты, которых можно отнести к данному уровню развития исследовательского мышления, характеризуются готовностью мыслить критично, творчески, рефлексивно, логично, аналитично, разнонаправленно и нешаблонно, генерировать и порождать идеи, внедрять инновации и новшества в практическую деятельность, познавать, осмысливать и преобразовывать действительность, а также выражать субъективное мнение.

Высокий уровень развития исследовательского мышления так же реализуется в способности студентов разрабатывать и применять новые способы разрешения возникающих проблем, активно осуществлять взаимосвязь теории с практикой, разрабатывать оптимальные способы решения проблем, оперировать различными видами знаний в различных областях и заниматься творчеством.

Таким образом, высокий уровень развития исследовательского мышления у будущих учителей выражался интересом к исследовательской деятельности, владением логикой научного исследования, способностью самостоятельно планировать собственную исследовательскую работу и реализовывать ее, способностью анализировать собственную деятельность и выявлять способы и пути её саморазвития, что свидетельствует о понимании студентами значимости исследовательской деятельности не только в ее чистом виде, но и в решении возникающих затруднительных ситуаций в учебно-воспитательном процессе.

Результаты проведенного констатирующего исследования показали, что в целом уровень развития исследовательского мышления у более, чем 68% опрошенных студентов вузов России соответствует *критически низкому и низкому уровням*, что свидетельствует об актуальности развития исследовательского мышления у будущих учителей бакалавров и наличии проблем в рассматриваемом направлении педагогической деятельности преподавателей высшей школы. Для этой группы студентов характерно безразличие к учебной деятельности, отсутствие системности, способность к самостоятельной работе, слабая внутренняя мотивация не только к исследовательской деятельности, но и в общем к активному участию в учебном процессе. Эти студенты систематически пропускают занятия.

В процессе выполнения заданий студенты ограничивались констатацией фактов, их ответы не содержали аналитических данных и носили абстрактный характер, что нередко приводило их к ложным выводам. У студентов нет стремления к более глубокому и тщательному изучению вопросов, не заинтересованы в поиске оригинальных ответов, принимают существующие факты, не задают дополнительных вопросов, которые бы побуждали к исследованию и решению поставленных задач. Кроме того, бланки часто оставались или вовсе не заполненными этими студентами, или они начинали работу, но выполняли лишь тестовые ее части и не приступали к блокам, требующим развернутых ответов.

24% обучающихся студентов-будущих учителей способны решать задачи с небольшим количеством ошибок. Уровень развития их исследовательского мышления можно оценивать как *оптимальный*. Их ответы не отражали результатов глубокого анализа, что свидетельствует о том, что они испытывали трудности с формулировкой выводов. Можно сказать, что эти студенты в большей степени проявляли самостоятельность, интерес к решению задач, которые стояли перед ними. Следует отметить, что, основываясь на результаты анкетирования студентов, которые обучались непосредственно в ЕИ КФУ, оптимальный уровень развития исследовательского мышления достигался не только за счет дисциплинированности, старательности и прилежности студентов. Следует отметить, что особая роль в достижении студентами оптимального уровня развития исследовательского мышления принадлежала преподавателям, которые вели эту дисциплину, а именно специально создаваемый комплекс психолого-дидактических условий развития исследовательского мышления.

Лишь 8% респондентов смогли продемонстрировать высокий *метакогнитивный уровень* развития исследовательского мышления. Их работы отличаются глубоким анализом, ответы были творческими, иногда даже оригинальными, аргументированными и обоснованными. По ответам этих студентов было заметно, что они хорошо знакомы с учебным материалом. Судить о заинтересованности обучающихся в выполнении заданий также можно было по тому, что некоторым студентам даже не хватало места на бланке ответов и они прикладывали дополнительный листок с ответами.

Выводы. Развитие исследовательского мышления у будущих учителей (бакалавров) является актуальной проблемой подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности. Это обусловлено социально-политическими и профессионально-педагогическими факторами: необходимости подготовки будущего учителя способного соответствовать требованиям современного общества, эффективно осуществлять развитие интеллектуального потенциала обучающихся для построения экономики знаний в сложном обществе, а также учителя способного самостоятельно осуществлять высокоинтеллектуальную деятельность.

Проведенное исследование констатирует, что уровень развития исследовательского мышления у подавляющего большинства будущих учителей (бакалавров) находится на низком уровне. Менее 1/10 всех респондентов демонстрируют высокие показатели развития исследовательского мышления, что к тому же не является результатом целенаправленного психолого-педагогического воздействия на обучающихся.

В связи с этим особо важными становятся вопросы, связанные с поиском способов, позволяющих эффективно развивать исследовательское мышление у студентов-будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки. Перспективой дальнейших исследований в этой области может быть разработка и апробация модели развития исследовательского мышления у будущих учителей.

Литература:

1. Белялова, М.А. Исследовательское мышление и исследовательские умения студента в обеспечении качества современного профессионального образования / М.А. Белялова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – 10. – С. 78-81. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6026> (дата обращения: 24.03.2022)
2. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко. – Москва: Академия, 2006. – 288 с.
3. Гарднер, Г. Мышление будущего: Пять стратегий ведущих к успеху в жизни / Г. Гарднер. – Москва: Альпина Паблишер, 2019. – 224 с.
4. Казакова, О.А. Исследовательское мышление как способ организации познавательных способностей учёного / О.А. Казакова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – №4. – С. 112-115
5. Краевский, В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.
6. Лаптева, И.В. Исследовательское мышление студентов как составляющая успешного образования / И.В. Лаптева // Ресурсосберегающие экологически безопасные технологии производства и переработки с.-х. продукции. – Саранск: Мордов. Ун-та, 2016. – С. 336-340

7. Лукша, П. Будущее перед нами / П. Лукша // Образование для сложного общества. Доклад «Global Education Futures». – 2018. – URL: <https://drive.google.com/file/d/1uAwpKQsfYq4RgErfbPjE1TVdhVp0JjNZ/view> (дата обращения: 25.09.2023)
8. Савенков, А.И. Педагогика. Исследовательский подход. В 2 частях. Ч. 1: учебник и практикум для вузов / А.И. Савенков. – Москва: Изд-во Юрайт, 2022. – 232 с.
9. Савина, Н.Н. Конкурс научно-исследовательских работ студентов как эффективная форма развития личности будущего учителя / Н.Н. Савина // Стратегические ориентиры современного образования: сборник научных статей. – Вып. 3. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 352.
10. Халиуллина, Л.Р. Методика определения уровней развития исследовательского мышления у будущих учителей (бакалавров) / Л.Р. Халиуллина // Вестник Мининского университета. – 2021. – №1. – С. 5.
11. Шваб, К. Четвертая промышленная революция: перевод с английского / К. Шваб. – Москва: Эксмо, 2019. – 209 с.
12. Шатохина, О.А. Текст как средство формирования исследовательского мышления и активизации речемыслительной деятельности / О.А. Шатохина // Научный вестник государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт». – 2018. – №1. – С. 89-92
13. Щедровицкий, Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание / Г.П. Щедровицкий. – Москва: «Шк. культ. пол.», 1995. – 286 с.
14. Anisimova, T.I. Formation of Design and Research Competencies in Future Teachers in the Framework of STEAM Education / T.I. Anisimova, F.M. Sabirova, O.V. Shatunova // INTERNATIONAL JOURNAL OF EMERGING TECHNOLOGIES IN LEARNING. – 2020. – №15. – P. 204-217
15. Denicolo, P.M. Teacher Thinking and Professional Action / P.M. Denicolo, M. Kompf. – London: Routledge, 2005. – 284 p.
16. Groothuijsen, S.E.A. Teacher-researchers' quality concerns for practice-oriented educational research / S.E.A. Groothuijsen, L.H. Bronkhorst, G.T. Prins, W. Kuiper // Research Papers in Education. – 2020. – №6. – P. 766-787
17. Gutierrez, S.B. Teacher-practitioner research inquiry and sense making of their reflections on scaffolded collaborative lesson planning experience / S.B. Gutierrez // Asia Pac. Sci. Educ. – 2019. – №8. – URL: <https://doi.org/10.1186/s41029-019-0043-x> DOI
18. Johansson, P. Experiences from the teacher-researcher's perspective on learning study: Challenges and opportunities / P. Johansson, A. Thorsten // International Journal for Lesson and Learning Studies. – 2017. – №6. – P. 45-55

Педагогика

УДК 81:811.161

аспирант Хань Фан

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

О ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУПП ГЛАГОЛОВ СОСТОЯНИЯ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ И ВЛИЯНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЛАГОЛАМ СОСТОЯНИЯ

Аннотация. В рамках данной научной статьи проводится комплексный анализ лексико-семантических групп глаголов состояния в китайском и русском языках. Исходные данные для исследования были получены с использованием методологических подходов корпусного анализа и семантической типологии. Предметом исследования выступают глаголы состояния, а целью является детальное изучение и сопоставление категориальных структур этих глаголов в китайском и русском языках. Гипотеза исследования предполагает, что различия и сходжения в категориальных структурах этих глаголов могут оказывать существенное влияние на эффективность процесса обучения в контексте двуязычного образования. В ходе исследования было выявлено, что, несмотря на различия в культурных и лингвистических основах китайского и русского языков, существуют определенные универсальные механизмы в категориальной структуре глаголов состояния. Эти результаты представляют значительный научный вклад в область сравнительного языкознания и имеют практическую ценность для педагогов, сталкивающихся с проблемами обучения глаголам состояния в мультилингвистической среде. Выводы исследования не только подтверждают первоначальную гипотезу, но и открывают новые перспективы для дальнейшего изучения данной проблематики.

Ключевые слова: лексико-семантические группы, глаголы состояния, китайский язык, русский язык, семантическая типология, корпусный анализ, сравнительное языкознание, двуязычное образование.

Annotation. This research paper analyses the lexico-semantic groups of state verbs in Chinese and Russian. The initial data for the study were obtained using the methodological approaches of corpus analysis and semantic typology. The subject of the study is verbs of state, and the aim is to study and compare the categorical structures of these verbs in Chinese and Russian in detail. The hypothesis of the study suggests that differences and convergences in the categorical structures of these verbs can have a significant impact on the effectiveness of the learning process in the context of bilingual education. The study revealed that despite the differences in the cultural and linguistic backgrounds of Chinese and Russian, there are certain universal mechanisms in the categorical structure of state verbs. These findings represent a significant scientific contribution to the field of comparative linguistics and have practical value for educators facing the challenges of teaching state verbs in a multilingual environment. The findings of the study not only confirm the original hypothesis, but also open up new perspectives for further study of this issue.

Key words: lexico-semantic groups, state verbs, Chinese language, Russian language, semantic typology, corpus analysis, comparative linguistics, bilingual education.

Введение. В современной лингвистике вопросы лексико-семантической классификации глаголов состояния становятся все более актуальными. Эта актуальность обусловлена не только научной необходимостью глубокого понимания механизмов языка, но и практическими задачами, такими как обучение иностранным языкам, машинный перевод и семантический анализ текста. Целесообразность разработки данной темы заключается в возможности углубления нашего понимания природы глаголов состояния, их функций в предложении и роли в культурно-языковых моделях мира. Инновационный характер данного исследования проявляется в сопоставительном изучении глаголов состояния в русском и китайском языках. Это дает возможность определить специфические особенности каждого из рассматриваемых языков, а также выделить общие закономерности в их конструкции и применении.

Задачей настоящего исследования является упорядочение и категоризация глаголов состояния в русском и китайском языках, с акцентом на аспектуальных и семантических характеристиках. Для достижения этой цели ставятся следующие задачи: 1) анализ существующих методологических подходов к изучению глаголов состояния; 2) сопоставление

аспектуальных и семантических характеристик этих глаголов в рассматриваемых языках; 3) выявление особенностей их употребления в различных контекстах.

Теоретическая значимость работы заключается в возможности дальнейшего развития лингвистической теории в области семантики и аспектологии, а также в обогащении существующих методологических подходов к сравнительному языкознанию. Практическая значимость исследования связана с потенциальным применением его результатов в области образования, в частности, в методиках обучения глаголам состояния в курсах двуязычного образования.

Изложение основного материала статьи. Изучение "групп глаголов состояния в лексико-семантическом аспекте" представляет собой ключевую тему в области современной лингвистики, причём особенно актуальной она становится при сопоставительном анализе языков. В рассматриваемой статье освещаются разнообразные методологические подходы к категоризации данных глаголов в контексте китайского и русского языков. Среди наиболее известных методологий в данной области можно выделить аспектуальные категории и их роль в системах глаголов [1, С. 45], а также семантические характеристики китайских глаголов и их онтологические категории [3, С. 35].

Дополнительно стоит отметить, что в российской и китайской лингвистической традициях существуют определенные сходства и различия в подходах к классификации лексико-семантических групп глаголов состояния. Российские ученые часто фокусируются на аспектуальных и временных характеристиках глаголов, в то время как китайские исследователи придают большое значение онтологическим категориям и контекстуальному использованию. Эти различия в методологических подходах могут иметь значительные последствия для обучения русскому языку как иностранному, особенно в контексте двуязычного образования. Понимание этих нюансов может помочь в разработке более эффективных методик обучения, адаптированных к специфическим потребностям студентов различных лингвистических фонов.

Неоспоримо, что понимание лексико-семантических групп глаголов состояния имеет ключевое значение в процессе обучения языку. Это особенно актуально в контексте двуязычного образования, где необходимо учитывать специфику каждого из языков, как подчеркивается в работе Джанет Жицон Синг [4, С. 26]. Рассмотрение данной проблематики без учета культурных и социолингвистических аспектов было бы неполным. Кроме того, важно учитывать исследования, посвященные обучению глаголам состояния в различных возрастных и социальных группах.

В последние десятилетия внимание к данной проблеме значительно возросло. В русской лингвистике акцент сделан на изучении различных аспектов глаголов состояния, что отражено в трудах Лоры А. Жанды [2, С. 115]. В китайской лингвистике проблемой занимались Чу-Рен Хуанг и Кэтлин Аренс, которые рассматривали семантику китайских глаголов и роль онтологических категорий [3, С. 45].

Необходимо отметить, что большинство исследований в области лексико-семантических групп глаголов состояния в русском и китайском языках традиционно фокусировались на семантической типологии и корпусном анализе. Однако с начала 2000-х годов наблюдается смена методологических подходов, включая активное использование когнитивной лингвистики и психолингвистических методов [5, С. 52].

В трудах как зарубежных, так и отечественных лингвистов и педагогов термин "глаголы состояния" применяется в различных контекстах и с различными акцентами. Существует множество определений данного понятия, и единый подход к его формулировке до сих пор не выработан. Согласно работе Бондарко, глаголы состояния в русском и китайском языках могут быть определены через аспектуальные категории и их роль в системах глаголов [6, С. 124]. В исследовании Хуанга и Аренса акцент сделан на семантику китайских глаголов и роль онтологических категорий [7, С. 38].

По мнению некоторых авторов, глаголы состояния представляют собой лексические единицы, которые отражают новые семантические отношения, концепты и категории в языке [8, С. 39]. Данный процесс изменения обладает тремя ключевыми характеристиками: ирреверсивностью, целенаправленностью и систематичностью. Ирреверсивность отражает устойчивый характер накопления качественных и количественных изменений в семантической структуре глаголов. Целенаправленность обозначает конкретные семантические домены, в рамках которых осуществляется данное накопление. Систематичность характеризует сам процесс накопления семантических атрибутов как последовательный и предсказуемый.

Значимой характеристикой в изучении глаголов состояния является временной аспект. Основные изменения в семантике и употреблении этих глаголов можно оценить только после длительного периода исследований. Изменения в семантике и употреблении глаголов состояния должны привести к новому качественному и количественному состоянию в лингвистических исследованиях.

Три основных подхода к изучению глаголов состояния в русском и китайском языках представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Три основных подхода к изучению глаголов состояния в русском и китайском языках

№	Подход	Основные характеристики	Примеры исследований
1	Семантическая типология	Фокус на классификации глаголов состояния на основе их семантических характеристик.	Бондарко, 1991
2	Корпусный анализ	Изучение употребления и контекста глаголов состояния в больших текстовых корпусах.	Жанда, 2008
3	Когнитивная и психолингвистика	Изучение механизмов восприятия и процессов обработки глаголов состояния в когнитивных структурах человека.	Хуанг и Аренс, 2003

Изучение лексико-семантических групп глаголов состояния в русском и китайском языках в большей части лингвистической и педагогической литературы напрямую связывается с пониманием семантических структур и их роли в языковой системе. Однако не всегда углубленное изучение этих глаголов приводит к улучшению методик обучения и пониманию языковых особенностей в различных культурных контекстах.

В международной и российской научной среде пока отсутствуют устоявшиеся концепции или теоретические рамки по данной тематике. Некоторые исследователи подчеркивают, что в текущих условиях содержательная наполненность и векторы исследований в этой дисциплине остаются недостаточно исследованными и плохо определенными.

К тому же, в условиях глобализации и многоязычия, вопрос о глаголах состояния в русском и китайском языках занимает ведущую роль. Согласно данным исследователей, к актуальным проблемам можно отнести:

1. Недостаток эффективных методик обучения глаголам состояния в контексте двух языков;
2. Риск дестабилизации языковой системы из-за неправильного понимания и употребления этих глаголов;
3. Увеличение сложности в переводе и интерпретации текстов, содержащих глаголы состояния;
4. Рост числа ошибок в академическом и профессиональном письме из-за непонимания семантики этих глаголов;
5. Возможность критического уровня непонимания между носителями разных языков из-за неправильного употребления глаголов состояния.

В существующих научных и методологических контекстах нельзя умалять значимость изучения глаголов состояния как ключевого компонента лингвистических исследований. Существует несколько подходов к глубокому пониманию этих глаголов. Одни исследователи утверждают, что ключ к решению проблемы заключается в разработке четкой методики оценки и классификации глаголов состояния. С другой стороны, существует мнение о том, что эффективность изучения этих глаголов напрямую зависит от качества междисциплинарного подхода. В этом контексте подразумевается интеграция лингвистики с другими дисциплинами, такими как педагогика, психология и культурология. Одной из основных проблем в этой области является неэффективность или даже формализм в исследовательской деятельности.

Следует отметить, что вопросы, связанные с изучением глаголов состояния, долгое время оставались на периферии академического внимания. Это объясняется тем, что анализ и классификация этих глаголов требуют значительных усилий и ресурсов, при этом не обещая непосредственных "выгод" или быстрых результатов. Тем не менее, учитывая их ключевую роль в языковой системе и потенциальное влияние на межкультурное общение, их изучение представляет собой неотъемлемую часть современных лингвистических исследований.

В контексте специализации 5.8.2 "Теория и методика обучения и воспитания", анализ и классификация глаголов состояния выходят на первый план [9, С. 124]. Это обусловлено тем, что студенты, для которых русский язык не является родным, часто испытывают трудности в понимании и использовании этих глаголов [10, С. 55]. Эти трудности могут привести к недопониманию в общении и, как следствие, к снижению эффективности образовательного процесса. В этой связи, ряд авторов считают ключевым для изучения глаголов состояния применение современных корпусных и компьютерных технологий [11, С. 96].

Такие методологические подходы позволяют не только глубже понять структурные и семантические особенности глаголов состояния в русском языке, но и разработать эффективные методики их преподавания. Это, в свою очередь, может существенно повысить качество образовательных программ по русскому языку как иностранному и способствовать более быстрому и эффективному интеграционному процессу студентов в русскоязычную среду.

Ряд авторов считают ключевым для изучения глаголов состояния применение современных корпусных и компьютерных технологий [12, С. 81]. Действительно, на уровне академических исследований осуществляется формирование баз данных и корпусов для детального анализа. Однако этот процесс в основном применим к большим и хорошо изученным языкам, оставляя меньше изученные языки на периферии внимания. Что касается программ развития в области лексико-семантических групп глаголов состояния в русском и китайском языках, они разрабатываются в различных научных и образовательных учреждениях на определенные периоды времени [13, С. 184]. В большинстве случаев эти программы ориентированы на комплексное лингвистическое и культурное изучение, иногда с включением педагогической составляющей [14, С. 206].

Некоторые исследователи считают изучение этих глаголов в различных языковых контекстах неременным условием для повышения качества лингвистических исследований и образования. В условиях глобализации и многоязычия, понимание этих глаголов и их роли в языковой системе становятся ключевыми для межкультурного общения. Проблемы в этой области, такие как отсутствие унифицированных методик или недостаток ресурсов для исследования, часто служат стимулом для последующих позитивных изменений [15, С. 244].

Еще одним важным механизмом для решения проблем в области изучения глаголов состояния являются специализированные лингвистические программы. В рамках академической практики эти программы представляют собой интегрированный набор мероприятий, организованных с учетом конкретных целей, доступных ресурсов и установленных временных рамок. Применение программно-проектного управления в данном контексте обеспечивает переход к проектно-ориентированному исследованию, что в свою очередь способствует более эффективному достижению поставленных задач.

Возвращаясь к понятию лексико-семантических групп глаголов состояния в русском и китайском языках как динамического процесса, следует отметить отсутствие универсально принятых дефиниций в академической среде. Наиболее общая трактовка понимает под этим комплекс лингвистических, культурных и педагогических процессов, которые происходят в рамках языковых систем.

Выводы. В заключение данного исследования можно сделать следующие выводы: на текущий момент в лингвистической и педагогической науках отсутствуют унифицированные теории и методики для классификации лексико-семантических групп глаголов состояния в китайском и русском языках. Исследование выявило ряд существенных различий и сходств в подходах российских и китайских ученых к данной проблеме, что имеет важное значение для области образования, в частности, для специализации 5.8.2 "Теория и методика обучения и воспитания".

Практическая значимость этих выводов заключается в возможности разработки более эффективных методик обучения, адаптированных к специфическим потребностям студентов с различными лингвистическими фонами. Основными направлениями для дальнейших исследований в этой области должны стать разработка и реализация специализированных программ и методик обучения, а также создание обоснованных индикаторов для измерения эффективности этих методик и исследований в целом.

Таким образом, данное исследование не только расширяет теоретическое понимание лексико-семантических групп глаголов состояния, но и предлагает конкретные направления для дальнейших исследований и практической реализации полученных результатов.

Литература:

1. Мутаева, С.И. К вопросу о типах классификации глаголов речи в русском и английском языках / С.И. Мутаева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №. 4 (101). – С. 455–458
2. Хуэй, Ч., Кондрашова Н. В. Лексико-семантическое поле «Болезнь» в русском языке (на фоне китайского языка): функционально-семантический аспект (Электронный ресурс). – <https://core.ac.uk/reader/217186471>
3. Харабаева, В.И. Эталоны сравнения с глаголами лексико-семантической группы отрицательного воздействия на объект в языке саха / В.И. Харабаева // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2022. – Т. 20. – №. 2. – С. 41–48

4. Левенталь, И.В. Лингвистическая типология толкований слов в одноязычном учебном словаре русского языка для иностранцев: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Левенталь Ирина Валерьевна; [Место защиты: С.-Петербург. гос. ун-т]. – Санкт-Петербург, 2014. – 24 с.
5. Шустова, С.В. Категория каузативности и функциональный потенциал глагола [Текст] / С.В. Шустова, Е.А. Ошева; Авт. некоммерческая орг. высш. образования «Пермский ин-т экономики и финансов». – Пермь: Пермский ин-т экономики и финансов, 2014. – 159 с.
6. Худе, Л. Лексико-семантическая интерференция в русской речи китайских студентов / Л. Худе // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. – 2017. – №. 3. – С. 16-21.
7. Лельхова, Ф.М. Глаголы физиологического состояния в хантыйском языке (на материале сынского диалекта) / Ф.М. Лельхова // Вестник угроведения. – 2011. – №. 1 (4). – С. 30-37
8. Ма, Р. Глаголы приготовления пищи в русском и китайском языках: магистерская диссертация (Электронный ресурс). – <https://elar.urfu.ru/handle/10995/31585?ysclid=lrkgs0mamz709457003>
9. Мун, Чун Ок. Лексико-семантическое поле «Страх» в современном русском языке: На фоне корейского языка: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / С.-Петербург. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2004. – 23 с.
10. Цинь Я. Глаголы обращения в русском языке (на фоне китайского языка): лингвосоциокультурный и лингвокультурнографический аспекты (Электронный ресурс). – <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1705657864&tld=ru&lang=ru&name=5a6f88327966e12684eea2d0.pdf>
11. Ван, Сяохуань. Языковые средства выражения чувственного восприятия и их роль в семантической организации художественного текста: на материале рассказов А.П. Чехова: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Ван Сяохуань; [Место защиты: Нац. исслед. Том. гос. ун-т]. – Томск, 2015. – 23 с. Муругова, Е.В. Взаимодействие частей речи и способов их образования в лингвокреативной деятельности человека: на материале современного английского языка: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.19, 10.02.04 / Муругова Елена Валерьевна; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2007. – 39 с.
12. Жунжун, Г. Национально-культурная специфика концепта «дерево» в русском и китайском языках / Г. Жунжун // Материалы международной научно-практической конференции «XXIV Кирилло-Мефодиевские чтения», 24 мая 2023 года): сборник статей / гл. ред. В.И. Карасик. – Москва: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2023. – 677 с.
13. Блинова, О.И. Русская диалектология: Лексика. Учеб. пособие / О.И. Блинова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1984. – 133 с.
14. Ерофеева, Е.В. Структура семантического поля «Человек» в сознании носителей русского языка / Е.В. Ерофеева // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2011. – №. 1. – С. 7-19

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);

аспирант Пичужкина Дарья Юрьевна

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

ВИЗУАЛЬНОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ В STEM ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Число молодых людей, увлекающихся программированием, неуклонно увеличивается. Педагогический потенциал сред визуального программирования позволяет рассматривать их как перспективный инструмент STEM обучения. Во многих странах STEM-образование в приоритете. В России эта тенденция только начинает получать распространение. Подготовка кадров к реализации STEM-обучения является важной задачей педагогического образования. В статье представлен опыт использования сред визуального программирования у будущих педагогов универсального бакалавриата в НГПУ им. К. Минина. В учебном процессе студенты изучают среду Tinkercad, создают 3D программируемые модели. В ходе экспериментально-практической работы была выявлена самооценка готовности будущих педагогов использовать визуальное программирование и STEM обучение и в своей профессиональной деятельности. Будущие учителя должны быть готовы реализовывать STEM-технологии на всех уровнях образования. Педагогический университет должен быть пространством для внедрения, масштабирования и тиражирования проектов в области подготовки STEM-педагога.

Ключевые слова: визуальное программирование, STEM образование, трехмерное моделирование, Tinkercad, программируемые модели.

Annotation. The number of young people interested in programming is steadily increasing. The pedagogical potential of visual programming environments allows us to consider them as a promising tool for STEM education. In many countries, STEM education is a priority. In Russia, this trend is just beginning to spread. Preparing personnel to implement STEM education is an important task of teacher education. The article presents the experience of using visual programming environments among future universal baccalaureate teachers at the NSPU named after K. Minina. During the educational process, students study the Tinkercad environment and create 3D programmable models. During the experimental and practical work, a self-assessment of the readiness of future teachers to use visual programming and STEM education in their professional activities was revealed. Future teachers must be ready to implement STEM technologies at all levels of education. A pedagogical university should be a space for introducing, scaling and replicating projects in the field of training STEM teachers.

Key words: visual programming, STEM education, 3D modeling, Tinkercad, programmable models.

Введение. Одной из тенденций современного мира является интеграция знаний, различных сфер деятельности и производства, основанная на множественных связях математики, информатики, технологии, инженерии и естественных наук. Это в свою очередь отражается на образовательных системах ряда стран, в том числе и России, внедряющих элементы

STEM-образования: обучение интегрированными курсами, разработка междисциплинарных проектов, обучение не через предметы, а через решение проблем.

Многочисленные научные проекты и программы, реализуемые в России, «Цифровая образовательная среда» и «Современная школа», «Форсайт образования 2035», «Глобальное будущее образования» направлены на развитие многопрофильного специалиста будущего с универсальными умениями и цифровой грамотностью. Интересным и современным способом создания кода для различных цифровых и технологических решений является визуальное программирование, которое позволяет с помощью графических объектов более наглядно и системно представить алгоритм, предоставляет возможность показать процесс выполнения программы в таком виде, который понятен людям, которые не умеют программировать [5]. Такие возможности визуального программирования находят широкое применение в образовательных проектах школьников и студентов.

Цель статьи – проанализировать опыт использования сред визуального программирования в рамках формирования stem компетенций у студентов педагогического направления универсального бакалавриата в НГПУ им. К. Минина по специальности «Технология», «Информатика и технология» в учебном процессе по дисциплинам инженерной и компьютерной графики

Изложение основного материала статьи. Число молодых людей, увлекающихся программированием как в качестве учебной, так и в качестве профессиональной деятельности, неуклонно растет. Это обусловлено современной государственной политикой в области развития IT-профессий: для школьников создаются многочисленные кружки на базе школ, кванториумов, вузов, IT-предприятий; для студентов открываются новые факультеты, строятся IT-кампусы; для программистов вводятся новые рабочие места, предоставляются льготы и гарантии. Соответственно актуализируется необходимость развития алгоритмического мышления и изучения программирования в школе и вузе [3].

Языки с визуальным отображением кода разработаны и известны с давних пор, разработчик изображает графическими схемами то, что будет происходить с данными на каждом этапе. Подобная технология основывается на поточном типе программирования, где приложение разбивается на небольшие части, связанные между собой. Такой тип программирования может быть полезным: новичкам, тем, кто не умеет писать код на языке программирования, для быстрого выполнения несложной задачи и для реализации творческих образовательных проектов. Недостатки визуального программирования отметил английский разработчик Майк Хэдлоу: визуальные элементы усложняют то, что не задумано как сложное, мешают программисту видеть закономерности, снижают связность проекта, классическое программирование имеет достаточно дополнений, упрощающих работу над реализацией идеи.

Рассматривая современные средства визуального программирования, используемые в образовании (Таблица 1), стоит отметить следующие проекты:

– The Blockly от компании Google, который позволяет разработать свои приложения под Web, Android, iOS и научиться программировать, просто перемещая и создавая блоки. Логические и математические операции, переменные, циклы, списки, функции – это то, что можно освоить и реализовать в этой среде;

– Scratch – это одна из самых популярных сред программирования для школьников, которая позволяет создавать собственные истории, мультфильмы, игры, презентации и другие проекты, во многих странах Scratch внесен в официальную программу обучения школьников;

– Tinkercad – популярная онлайн среда, имеет достаточно гибкий и простой интерфейс, в которой с помощью блоков кода можно легко постигать основы трехмерного моделирования, программирования, электроники и робототехники, дает возможность создать виртуальный класс для совместной работы учеников.

Использование в учебном процессе сред с визуальным программированием способствует развитию абстрактного, алгоритмического и логического мышления; формированию первоначальных практических навыков работы в среде программирования; повышению познавательной активности, развитию интеллектуального и творческого потенциала; формированию интереса к цифровым технологиям.

Педагогические возможности сред визуального программирования позволяет рассматривать их как перспективный инструмент STEM образования и средство организации междисциплинарной проектной познавательной и развивающей деятельности учащихся, которое направленно на личностное и творческое развитие.

Таблица 1

Средства визуального программирования

Функционал	Название среды	Разработчик	Сфера использования
обучение программированию	The Blockly	Google	образование
	Scratch	MIT Media Lab	образование
VR решения, создание игр	Unreal Engine	Epic Games	разработка игр, вг проектов, образование
	Unity3D Maker	Unity Technologies.	разработка игр, вг проектов, образование
	Varwin Education	Varwin reality management system	вг проекты в бизнесе и образовании
3D моделирование, робототехника	Tinkercad	Autodesk	образование, 3D печать
интегрированная среда для создания бот программ	Кибор	Kibor	визуальное программирование, распознавание текста, создание ботов в реальном времени
Интерактивная трехмерная графика	Verge3D Puzzles	Soft8Soft	программирования интерактивных 3D-приложений, работающих в браузере.

Подготовка педагогических кадров к реализации STEM-образования является важной задачей в подготовке бакалавров педагогического образования.

Аббревиатуру STEM можно перевести с английского языка как Science, Technology, Engineering and Mathematics – «наука, технология, инженерия и математика». Практико-ориентированный и междисциплинарный подходы, при которых обучающиеся используют знания из разных областей для решения конкретной практической задачи, составляют основу STEM-обучения. Это называется инженерно-технические компетенции, которые помимо технической базы, включают в себя критическое мышление, умение работать в команде, презентовать и защищать свой проект [1].

Важно отметить, что подготовка будущих учителей по профилям «Технология» и «Информатика и технология» наибольшей степени приближена к тем задачам, которые стоят перед STEM-образованием и развитием инженерного

мышления у молодежи. Представляется, что в программы подготовки бакалавров педагогического образования необходимо включение обновленного содержания, ориентированного на подготовку будущих педагогов к использованию STEM-технологий в образовательном процессе школы и дополнительного образования. Педагогический университет должен быть пространством для внедрения, масштабирования и тиражирования перспективных проектов в области STEM-образования [7].

В рамках дисциплин инженерной и компьютерной графики у студентов педагогических специальностей «Технология» (группы Т-23, Т-22, Т-21) и «Информатика и технология» (группы ИТ-23, ИТ-22, ИТ-21) введено изучение среды 3D моделирования Tinkercad (<https://www.tinkercad.com>). Это кроссплатформенное программное обеспечение онлайн для создания и редактирования 3D-проектов, разработки элементов для конструктора «Лего», моделей для популярной игры Minecraft, а также для реализации последующей печати моделей на 3D-принтере. Программа позволяет импортировать проекты из таких популярных расширений как *.stl, *.obj и *.svg. Вместе с тем, приложение предоставляет возможность совместной работы над проектом, с помощью встроенных инструментов позволяет экспортировать модели в другие более мощные редакторы или на 3Dпечать [2].

Студенты в среде Tinkercad знакомятся с приемами работы в визуальной среде программирования, создают программируемые 3D модели с использованием блоков-кода, осваивают особенности прототипирования, получают навыки совместной сетевой работы над проектом. Требования к самостоятельной творческой зачетной работе: создать 3D модель на тему «Новогодний сувенир», используя заданные размеры, 3 вида циклов, текст, отверстия, учитывая требования к прототипированию модели.

Практические навыки в разработке программируемых моделей с помощью блоков кода, совместная деятельность по моделированию помогут будущим учителям в реализации проектов со школьниками в других средах визуального программирования (Scratch, Varwin и других). Трехмерное моделирование в любом учебном курсе стимулирует у учащихся интерес к получению знаний, развивает пространственное мышление и воображение, повышает творческий потенциал личности [6]. Практические навыки визуального программирования, 3D моделирования, прототипирования поможет будущим учителям в организации STEM-обучения в их профессиональной деятельности.

В результате рефлексивного анкетирования было проанализировано мнение студентов об эффективности изучения визуального программирования и 3D моделирования в среде Tinkercad, высокую эффективность отметили 84% студентов, среднюю 10%. Многие студенты высказали мнение, что создавать трехмерные модели очень интересно, увлекательно, 24% отметили, что работать с блоками кода (создавать программируемые модели) непросто. Были выделены основные причины трудностей: отсутствие опыта визуального программирования (23%), сложности с творческими самостоятельными заданиями (17%), недостаток времени 13%, низкий уровень самоорганизации (6%), трудности с пространственным мышлением (16%). Большинство студентов (83%) отметили самостоятельную творческую работу по визуальному программированию 3D модели как одну из самых интересных и запоминающихся по дисциплине.

В ходе экспериментально-практической работы была выявлена самооценка готовности будущих педагогов использовать визуальное программирование (низкий уровень 23%, средний уровень 29%, высокий уровень 48%) и STEM обучение (низкий уровень 22%, средний уровень 46%, высокий уровень 32%) и в своей профессиональной деятельности (Диаграмма 1).

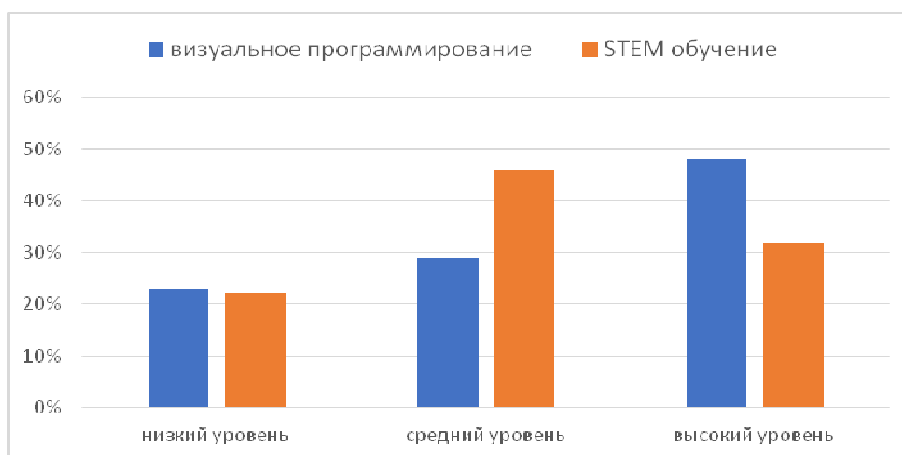


Диаграмма 1. Самооценка готовности будущих педагогов

Анализируя результаты оценки готовности, необходимо отметить высокое значение высокого уровня желания использовать в своей практической деятельности визуальное программирование, что говорит о уверенности в своих силах и навыках в работе с блоками кода. Высокое значение среднего уровня самооценки готовности будущих педагогов использовать STEM обучение показывает недостаточную сформированность STEM компетенций у студентов.

Выводы. Основная роль STEM-образования состоит в получении навыков в практико-ориентированной деятельности, формировании готовности к жизни в динамично меняющемся мире цифровой экономики и высоких технологий, в повышении престижа инженерно-технологических профессий. Педагогический потенциал сред визуального программирования необходимо использовать в подготовке специалистов по STEM обучению.

Новый проект школы педагогической инженерии и инженерного мышления в Мининском университете может быть уникальной площадкой подготовки студентов и переподготовки действующих педагогов по новой педагогической профессии «STEAM-педагог». Такие специалисты необходимы современной школе для реализации междисциплинарного и метапредметного подходов, использования цифровых и технологических решений в процессе познания и преобразования мира [4].

Литература:

1. Андреева, И.В. Stem-образование как ключевой фактор развития инженерно-технических компетенций обучающихся общеобразовательных организаций / И.В. Андреева, Е.В. Михайлик, М.А. Добрынина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – №1. – <https://mirnauki.com/PDF/37PSMN121.pdf>

2. Балунова, С.А. Формирование рефлексивных умений на компьютерной графике / С.А. Балунова, Е.В. Чернова // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. сборник статей Межд. научно-практ. конф. НГПУ им. К. Минина. – 2017. – С. 74-79
3. Волкова, Е.Н. Увлеченность программированием: к определению статуса и содержания понятия / Е.Н. Волкова, Л.В. Скитневская, А.Н. Морева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 9.
4. Игнатьева, Г.А. Педагогическая инженерия: методологический абрис проекта Мининского университета / Г.А. Игнатьева, Э.К. Самерханова, В.В. Сдобняков, О.В. Тулупова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №2. – С. 8.
5. Неумоина, Е.Г. Создание студентами трехмерной модели вуза в игровой среде MINECRAFT / Е.Г. Неумоина, С.А. Балунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 107-110
6. 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.
7. Ясюкевич, Е.В. STEM-технология как инструмент подготовки будущих педагогов к работе в современной школе / Е.В. Ясюкевич // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-4. – С. 307.

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель, магистрант 2-го года обучения Черных Юлияна Станиславовна

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

кандидат филологических наук, доцент Макарова Ольга Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет» (г. Тюмень)

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В УЧЕБНЫХ ТЕКСТАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена постоянной необходимостью использования различных онимов в обучении иностранному языку, при этом особую важность приобретает проблема употребления обучающимися антропонимов как части русского речевого этикета, урбанонимов как неотъемлемой составляющей лингвострановедческого аспекта преподавания языка и других групп имен собственных. Работа с ономастическими единицами на занятиях по изучению другого языка затрудняется тем, что иностранцы испытывают трудности при семантизации русских имен собственных и их употреблении в речи. Цель работы – описание прагматических особенностей онимов в учебном тексте по русскому языку как иностранному. В статье освещаются вопросы, связанные с введением ономастического компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному, и исследуются формы и способы презентации иностранными учащимися имен собственных (далее ИС), наиболее значимых для русской языковой картины мира. В результате анализа ряда известных учебных пособий по русскому языку как иностранному нами выделено 11 тематических групп имен собственных: антропонимы, мифонимы, зоонимы и др. Считаем, что онимы, используемые даже в небольшом количестве на занятиях по иностранному языку, не только способствуют развитию коммуникативной компетенции обучающихся, но и транслируют картину миру народа изучаемого языка. Основные лингвопрагматические особенности использования имен собственных в учебных текстах по русскому языку как иностранному следующие: 1) их культурная обусловленность и прецедентность; 2) расширение лексического запаса обучающихся и развитие их грамматической компетенции; 3) формирование коммуникативной компетенции обучающихся; 4) расширение информации об этикете и социокультурных нормах русских; 5) упрощение процесса расширения лексики за счет изучения онимов, имеющих аналоги в других языках; 6) мелиоративная окрашенность упоминаемых имен собственных, формирующих в совокупности такой концепт «Россия», в котором все компоненты: антропонимы, мифонимы, зоонимы, ИС произведений, топонимы, космонимы, ИС учреждений, ИС компаний, мероприятий, ИС блюд, ИС СМИ, ИС праздников – отражают важные для русского человека реалии: касаются как обозначения людей, животных, их локаций – физических объектов мира, так и духовной составляющей русского человека: его верований, культурных традиций, бытовых предпочтений и др.

Ключевые слова: оним; имя собственное; учебный текст; прагматические установки; русский язык как иностранный; русская языковая картина мира.

Annotation. The relevance of the study is determined by the constant need to use various onyms in teaching a foreign language, and the problem of using anthroponyms as a part of Russian speech etiquette, urbanonyms as an integral component of the linguo-country studies aspect of language teaching and other groups of proper names is of particular importance. The work with onomastic units in the classes on learning another language is complicated by the fact that foreigners have difficulties in semantization and use of Russian proper names in speech. The purpose of the article is to describe the pragmalinguistic peculiarities of onyms in the educational text on Russian as a foreign language. The article highlights the issues related to the introduction of onomastic component in the process of teaching Russian as a foreign language and provides forms and ways of presenting to foreign students the common structural models of the most significant for the Russian linguistic picture of the world proper names (hereinafter referred to as PN). As a result of analyzing a number of well-known textbooks on Russian as a foreign language, we have identified 11 thematic groups of proper names: anthroponyms, mythonyms, zoonyms, etc. We believe that onyms, used even in small quantities in foreign language classes, not only contribute to the development of communicative competence of students, but also transmit a picture of the world of the people of the target language. The main linguopragmatic features of the use of proper names in educational texts on Russian as a foreign language are as follows: 1) their cultural conditionality and precedence; 2) expansion of students' lexical vocabulary and development of their grammatical competence; 3) formation of students' communicative competence; 4) expansion of information about etiquette and socio-cultural norms of Russians; 5) simplification of the process of vocabulary expansion due to the study of onyms having analogues in other languages; 6) ameliorative coloring of the mentioned proper names, which together form such a concept "Russia", in which all components: anthroponyms, mythonyms, zoonyms, PN of artworks, toponyms, cosmonyms, PN of institutions, PN of companies, activities, PN of dishes, PN of mass media, PN of holidays – reflect the realities important for the Russian person: they concern both the designation of people, animals, their locations – physical objects of the world, and the spiritual component of the Russian person: his beliefs, cultural traditions, everyday preferences, etc.

Key words: onym; proper name; educational text; pragmatic attitudes; Russian as a foreign language; Russian language picture of the world.

Введение. Актуальность исследования имени собственного обусловлена не только тем, что они выполняют номинативную функцию, обозначая значимые реалии окружающего нас мира, но и их связью с разработкой вопросов лингводидактики и лингвокультурологии. Ономастический материал в пособиях для изучения иностранного языка насыщен фоновой информацией, декодирование которой способствует постижению национально-культурных смыслов и ментальных установок народа – носителя того или иного языка.

Цель исследования – выявить лингвопрагматические особенности имени собственного в учебном тексте по русскому языку как иностранному.

Задачи исследования: описать лингводидактическую проблему использования имен собственных в обучении иностранцев элементарному уровню владения русским языком, выявить специфику введения онимов в тексты учебной литературы; проанализировать способы предъявления ономастического материала в иностранной аудитории.

Методы исследования: метод сплошной выборки, классификация онимов, дескриптивный, интерпретационный методы и линейный сопоставительный анализ имен собственных (далее – ИС).

Изложение основного материала статьи. Использование имен собственных в учебных текстах имеет ряд особенностей: 1) текст, организованный в дидактических целях, служит средством не только формирования компетенций адресата, но и развития его концептосферы, мышления, как отмечают И.А. Воробьева [1], А.Р. Габидуллина [2] и др.; 2) учебный текст выполняет прагматические функции (заинтересовать обучающегося, развить его познавательно-коммуникативную деятельность и др.); 3) онимы связаны как со знаниями о мире, так и содержат прагматические смыслы, содержащие аксиологический и коммуникативный компоненты значения, которые раскрываются посредством сочетания онима с сопроводительным словом: *блюдо, планета, река* и др.

В результате анализа 11 учебных пособий по русскому языку как иностранному: «Поехали 1.1» [С. Чернышов 2019], «Поехали 1.2» [С. Чернышов 2019], «Давай!» [И. Мангус 2019] (3 части), «Сорока» (4 части) [М. Авери 2020], «Русский язык» [М. Вятютнев 1988] (2 части) – выявлены следующие тематические группы имен собственных (Диаграмма 1).

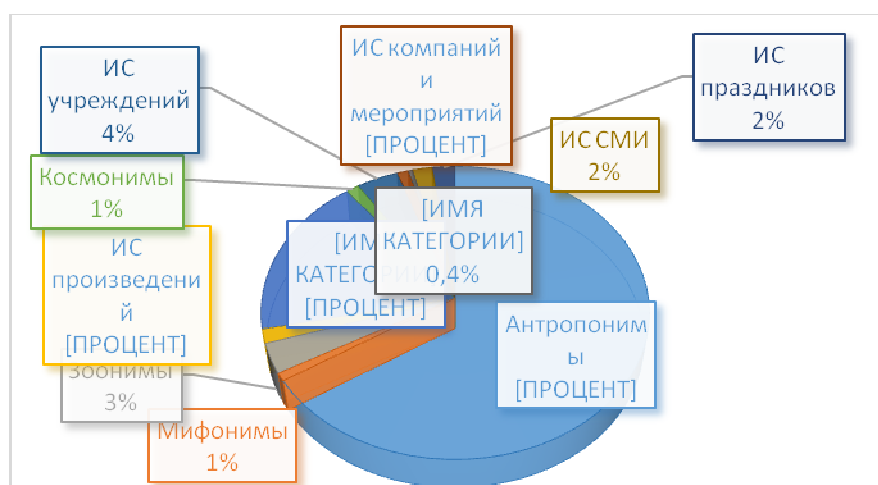


Диаграмма 1. Тематические группы ИС в учебных текстах по русскому языку как иностранному

Анализ свидетельствует, что наиболее употребляемыми ИС в учебных текстах являются антропимы и топонимы. Этот факт обусловлен спецификой учебных пособий коммуникативной направленности, в которых основной акцент в обучении иностранному языку сделан на заданиях диалогического типа. Учебные тексты представлены как модель диалогового общения конкретного человека, обладающего именем и находящегося в различных ситуациях, реже – как монолог: рассказ о себе, жизни, быте того или иного персонажа.

Выявленные нами антропимы можно разбить на две группы: мужские и женские имена. Мужские имена составляют 59% (496 лексем), женские имена – 41% (347 лексем). Прагматические особенности антропимов в учебных текстах, во-первых, обусловлены культурными стереотипами. Материал пособий включает имена российских деятелей в области литературы, искусства, науки: *Александра Сергеевича Пушкина, Павла Петровича Бажова, Дмитрия Ивановича Менделеева, Антона Павловича Чехова*. Во-вторых, включение антропимов связано с грамматическими особенностями обозначений лиц разного пола в русском языке. В учебных материалах на начальном этапе приводятся примеры, показывающие различия в образовании и использовании мужских и женских форм имён, а также всевозможных диминутивных форм и сочетаний *имя+отчество+фамилия*. Так, в тексте учебника – «Русский язык. 1 класс» – представлен персонаж *Громов Константин*, к которому обращаются по имени – *Костя* или по фамилии – *Громов*. В зависимости от ситуации включения в учебный текст по русскому языку антропимов варьируется: может быть неофициальным, дружеским – *Саша*, иногда ласковым – *Сашенька*; официальным, с указанием на возраст собеседника или его статус, – *Александр Сергеевич*; фамильярным – *Иванов, Петров*.

Отметим, что самым частотным мужским именем в анализируемых учебных текстах является имя *Владимир* (34%). Возможно, авторы учебников ассоциативно связывают этот оним с известностью его обладателей: начиная с Древней Руси и по сегодняшний день имя "Владимир" встречалось как среди русских князей (Владимирский князь, распространявший христианство на Руси), так и первых лиц государства: *Владимир Ильич Ленин, Владимир Владимирович Путин*. Это имя является символом русской истории и культуры, и сегодня остается одним из самых распространенных имен в России.

Среди номинаций лиц женского пола самым частым по упоминанию в учебниках по русскому языку является имя *Мария* (37%). Данный оним связан с историей крещения Руси – с именем матери Иисуса - Девой Марией; является довольно распространённым и в современной России.

В корпусе ИС используются также имена иностранного происхождения: *Лийя, Моника, Мия* и др., включение которых обусловлено дидактическими целями – способствовать пониманию обучающимися процесса фонетической адаптации иноязычных слов к системе русского языка.

Употребление топонимов в текстах учебников по русскому языку как иностранному обусловлено определенными задачами лингводидактики, одна из которых – представить наиболее известные и значимые российские топонимы и достопримечательности, знания о которых являются необходимыми для обогащения словарного запаса студентов. Так, в

тексте учебника «Поехали» введение топонимов: *Москва, Санкт-Петербург* – сопровождается упоминанием главных достопримечательностей этих городов: *Эрмитаж, Большой театр, Красная площадь, Кремль*.

Способы предъявления топонимов в учебных текстах могут варьироваться не только от уровня языковой подготовки обучающихся, но и с учетом целевой аудитории обучающихся. Так, учебник «Давай» ориентирован на студентов, проживающих в Финляндии и Эстонии, поэтому в нем часто упоминаются города: *Лахти, Нью, Нарва, Таллин, Рига, Хаапсалу*. Ориентация учебных пособий на определенный регион также обусловлена географическими связями и близостью к тем или иным потребителям, например, Финляндия граничит с Санкт-Петербургом, в котором расположено крупнейшее издательство учебников по русскому языку как иностранному, поэтому в упомянутом выше пособии лексема «Финляндия» является довольно частотной.

В анализируемой микросистеме топонимов наиболее употребляемыми группами ИС являются следующие: названия городов – *Москва, Санкт-Петербург* (49%), стран – *Россия, США, Финляндия* (39%), улиц – *Арбат и Садовая* (12%).

В рамках изучения тем: «Место жительства», «Город» – авторы учебников преследуют задачу расширения не только лексического запаса обучающихся, но и грамматических знаний, например, об использовании пространственных предлогов В/НА в русском языке. Кроме того, посредством топонимов иностранные студенты знакомятся с географией и культурой изучаемого языка, что способствует более успешной ориентации обучающихся в другой стране и позволяет им решать жизненно необходимые задачи в различных бытовых и коммуникативных ситуациях во время нахождения в России. Отметим также прагматическую ценность в предъявлении топонимов: географические объекты тесно связаны с историческими, культурными и общественными событиями.

Лучшему пониманию русской культуры также способствует включение в учебные тексты таких имен собственных, как мифонимы: *Баба-Яга, Дед Мороз, Снегурочка*. Эти национальные слова имеют славянские корни и обозначают персонажей русского фольклора. Включение мифонимов в учебных целях обусловлено расширением словарного запаса обучающихся: *избушка на курьих ножках, метла, волшебница*; актуально и при закреплении темы «Имя прилагательное» при описании качества человека: *старый, мудрый, жестокий* и др. На более высоком уровне обучения можно определять со студентами роль таких персонажей в сказке: испытать главного героя, помочь другу, встретить Новый год и др. В анализируемых нами учебниках не включена информация о происхождении и значимости этих персонажей в русской культуре, так как тексты ориентированы на обучение элементарному уровню владения русским языком.

Прагматика включения мифонимов в учебные тексты заключается в обучении способам ввода и завершения разговоров с использованием выражений, адресованных Деду Морозу и Снегурочке. Моделирование ситуаций в рамках изучения темы «Новый год в России» содержит информацию об этикете и социокультурных нормах русских: как попросить подарок у Деда Мороза, как поблагодарить Снегурочку за подарок.

В тексты учебников русского языка для иностранцев включаются и названия русских праздников: *Новый год, Международный женский день, День победы*, чтобы обозначить ключевые события в жизни русского человека, его ценности и лучше понять социокультурный контекст.

Дидактической цели также подчинено включение в тексты учебников по русскому языку названий литературных и музыкальных произведений (2% лексем). Очевидно, что выбор данного типа онимов обусловлен возрастом обучающихся: в учебниках для детей включены такие названия русских народных сказок, как: «*Колобок*», «*Репка*», «*Теремок*», которые сопровождаются иллюстрацией; для более взрослой аудитории – представлены номинации литературных произведений: «*Идиот*», «*Война и мир*», «*Евгений Онегин*», например: *Мария читает книгу Льва Толстого. Она называется «Война и мир»*. Полагаем, что прагматический смысл включения данных онимов связан с прецедентностью таких номинаций, которые используются в качестве своеобразного культурного знака.

Лингвопрагматический смысл включения зоонимов в учебные тексты по изучению русского языка заключается в актуализации культурного контекста носителя русской культуры: для него связь с миром животных и природой является неотъемлемой частью жизни. Выявленные зоонимы (3% номинаций) иллюстрируют картину русской семьи, в которой в роли члена зачастую выступает животное, получающее имя: кошка *Мурка*, собака *Дружок*.

Анализируя ИС компаний и мероприятий, отметим, что примеры онимов экспроприированы нами из пособия по русскому языку 1987 г., поэтому ряд номинаций имеет устаревшую окраску: кружки «*Фотолюбитель*», «*Юный космонавт*», «*Радиолубитель*», «*Юный шофер*», «*Юный конструктор*». При включении ономастического материала в учебные тексты необходимо учитывать особенности динамики онимов.

Однако некоторые наименования сохраняются. Так, названия спортивных клубов не изменились: «*Динамо*», «*Спартак*», что свидетельствует о значимости данных клубных команд для общества, об их высокой репутации в стране, поэтому в диалогах о спорте авторы учебников, актуализируют онимы, отсылающие учащихся к самым известным в России и мире спортивным клубам.

Прагматический смысл включения такой группы онимов, как номинация культурных мероприятий: балет «*Жизель*», «*Лебединое озеро*» – связан с актуализацией ассоциативной связи – балет в России является лучшим в мире – и мелиоративной окрашенностью этих имен собственных.

Кроме этого, ряд имен собственных (0,4%) касается наименований в области объектов вкусового восприятия: салаты «*Оливье*», «*Картофельный*», пирожное «*Картошка*», десерт «*Наполеон*», пицца «*Маргарита*». Система вкуса является важной подсистемой жизнедеятельности человека [3], поэтому включение в учебный текст номинаций блюд способствует освоению лексики в ситуациях, связанных с приемом пищи.

Отметим, что большинство онимов объектов вкуса, упоминаемых в учебных пособиях по русскому языку как иностранному, являются иноязычными и распространенными: «*Наполеон*» – Napoleon, «*Оливье*» – Olivie, «*Маргарита*» – Margarita, пицца – pizza, салат – salad, десерт – dessert. Полагаем, что прагматический смысл обусловлен тем, что на начальном уровне изучения языка усвоение слов, одинаковых с точки зрения произношения и похожих по написанию, упрощает процесс расширения лексики и экономит время обучающегося [5].

Лингвопрагматический смысл включения в учебный текст онимов: «*Картофельный*», «*Картошка*» – обусловлен типичностью данного объекта вкуса для русского человека: этот продукт является одним из основных источников питания (*Картошка – второй хлеб; Картофель хлебу подпора. Картошка хлебу присошка. Любовь не картошка*). По мнению Кушкиной Е.Ю., данная номинация стала лингвоспецифичным словом-концептом в русской языковой картине мира, так как значения слова «картошка» включают специфические для русского языка семантические и эмоциональные компоненты [4].

Выводы. Тексты в учебниках по русскому языку как иностранному представляют информацию о культуре изучаемого языка посредством включения в них имен собственных, имеющих особый прагматический смысл. Обозначим основные лингвопрагматические особенности использования имен собственных в учебных текстах по русскому языку как иностранному:

1. Включение антропонимов, топонимов, имен собственных, называющих мероприятия (балет «Лебединое озеро» и др.) обусловлено культурными стереотипами и связано с прецедентностью почти всех упоминаемых русских имен (*Владимир, Мария и др.*), фамилий (*А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой и др.*), названий российских городов (*Москва, Санкт-Петербург*) и их достопримечательностей (*Красная площадь, Эрмитаж и др.*).

2. Предъявление онимов в учебных текстах значимо не только с точки зрения расширения лексического запаса обучающихся, но и развития их грамматической компетенции: умения правильно использовать имена людей (трехкомпонентные в русском языке); овладения выбором правильного предлога.

3. Прагматика включения имен собственных в учебные тексты обучение способом с использованием онимов заключается в обучении начала и завершения диалогов с использованием выражений. Например, при использовании мифонимов: *Дед Мороза, Снегурочки* – авторами учебников предлагается моделирование ситуаций в рамках изучения темы «Новый год в России».

4. Включение онимов содержит информацию об этикете и социокультурных нормах русских.

5. Прагматический смысл некоторых онимов обусловлен тем, что на начальном уровне изучения языка усвоение слов, имеющих аналоги в других языках, упрощает процесс расширения лексики и экономит время обучающегося: например, названия блюд «Наполеон» – Napoleon, «Оливье» – Olivier, «Маргарита» – Margarita, пицца – pizza, салат – salad, десерт – dessert.

6. Использование выявленных нами групп онимов в учебных целях связано с мелиоративной окрашенностью упоминаемых имен собственных, в формирующих в совокупности такой концепт «Россия», в котором все компоненты: антропонимы, мифонимы, зоонимы, ИС произведений, топонимы, космонимы, ИС учреждений, ИС компаний, мероприятий, ИС блюд, ИС СМИ, ИС праздников – отражают важные для русского человека реалии и касаются как обозначения людей, животных, их локаций – физических объектов мира, так и духовной составляющей русского человека: его верований, традиций еды, проведения праздников и др. Такая информация способствует лучшему пониманию картины мира русского человека, постижение которой невозможно без знакомства с онимами посредством учебных пособий по русскому языку как иностранному.

Литература:

1. Воробьева, И.А. К вопросу о лексическом значении имён собственных. Актуальные проблемы лексикологии / И.А. Воробьева. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1971. – 138 с.

2. Габидуллина, А.Р. Учебно-педагогический дискурс: монография / А.Р. Габидуллина. – Горловка: ГПНИИЯ, 2009. – 292 с.

3. Кукушкина, Е.Ю. Картофель и картошка в русской языковой картине мира / Е.Ю. Кукушкина // Вестник МГУП. – 2015. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kartofel-i-kartoshka-v-russkoy-yazykovavoy-kartine-mira> (дата обращения: 09.12.2023)

4. Макарова, О.В. Концепт "хлеб" как фрагмент русского языкового сознания / О.В. Макарова // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 9, № 4-1. – С. 248-255

5. 8500 слов, одинаковых на русском и английском языках, 5001-8500 / Сост. В. Струговщиков. – Екатеринбург: Издательские решения, 2019. – 130 с.

Педагогика

УДК 378.2

профессор кафедры математики, информатики и методики преподавания Шаталова Наталья Петровна

Куйбышевский филиал Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Куйбышев);

специалист отдела организации набора и содействия трудоустройству Избицкая Ольга Викторовна

Куйбышевский филиал Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Куйбышев)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РАМКАХ СИСТЕМЫ ГЛОБАЛЬНОГО КОНСТРУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье актуализируется проблема организации дистанционного обучения, рассматриваемая с точки зрения конструктивного подхода в образовании. Цель статьи – обосновать концептуальные положения проблемы организации дистанционного обучения, выявить основные методологические основы конструктивного подхода, реализуемого через дистанционное обучение в школах и вузах. Методология. Исследование проводилось на основе реализации конструктивного подхода, который служит методологической базой разработки различных технологий, методов и принципов организации дистанционного обучения. Результаты исследования. комплекс основ организации дистанционного обучения. Рассматриваются механизмы реализации дистанционного обучения в педагогическом вузе. Заключение. Изложенные результаты проведенного теоретического исследования имеют существенное значение для организации инновационных форм обучения в школах и вузах в рамках проводимой цифровизации.

Ключевые слова: конструктивный подход, дистанционное обучение, принципы, законы, методы, технологии.

Annotation. The article actualizes the problem of the organization of distance learning, considered from the point of view of a constructive approach in education. The purpose of the article is to substantiate the conceptual provisions of the problem of organizing distance learning, to identify the main methodological foundations of a constructive approach implemented through distance learning in schools and universities. Methodology. The research was conducted based on the implementation of a constructive approach, which serves as a methodological basis for the development of various technologies, methods and principles of distance learning. The results of the study. The complex of the basics of the organization of distance learning. The mechanisms of implementing distance learning in a pedagogical university are considered. Conclusion. The stated results of the theoretical research are essential for the organization of innovative forms of education in schools and universities within the framework of ongoing digitalization.

Key words: constructive approach, distance learning, principles, laws, methods, technologies.

Введение. Образовательная система, в том числе дистанционное обучение во все времена подвергается анализу, обращенному внутрь себя, оглядываясь в прошлое и анализируя настоящее в своей основе оно зафиксировано на собственных проблемах, ценностях и процессах. В большинстве случаев это оправдано, необходимо и ценно, но рассуждения о будущих тенденций в дистанционном обучении – есть одна из возможностей исследовать место дистанционного обучения в системе

глобального образования. Дистанционное образование в настоящее время представляет собой сложную несовершенную образовательную систему. Несомненно, предполагается, что дистанционное образование, рассматриваемое как образовательная система, имеет свою технологическую базу с набором теоретических концепций и моделей, позволяющих всем субъектам и объектам образовательного процесса осуществлять методологический и технологический элективный выбор как по использованию и координации человеческих ресурсов, так и для конструирования интеграционных развивающих деятельностных процессов.

Цель статьи – обосновать концептуальные положения проблемы организации дистанционного обучения, выявить основные методологические основы конструктивного подхода, реализуемого через дистанционное обучение в школах и вузах.

Изложение основного материала статьи. В системе дистанционного образования несомненно возникают проблемы, связанные с проектированием и разработкой эффективных учебных объектов – дидактические средств дистанционного образования, необходимых для предоставления обучающимся на расстоянии. Н.В. Гутова [1], И.А. Дудковская [2], О.В. Избицкая [3], О.А. Тарасова [4], Н.П. Шаталова [5; 6] и другие ученые на страницах своих публикаций часто обсуждают вопросы использования цифровых учебных объектов при обучении информатике и математике в системе дистанционного образования и его виртуальных средах обучения. Становится совершенно очевидным, что цифровизация образования и современные электронные технологии предполагают переосмысление понятия «учебный классный кабинет» (учебная аудитория, в смысле классная комната) и с этим не поспоришь, ведь в системе дистанционного образования классная комната больше не существует физически как таковая. Вместе с тем, такие наглядные средства очного обучения, как настенные учебные таблицы, логарифмические линейки, циркуль, транспортиры и др., остаются в стороне от системы дистанционного образования и постепенно уходят в прошлое.

В современной педагогике дистанционное образование представлено в различных видах: электронное, сетевое, мобильное, смешанное и пр. – все они суть конструктивного подхода в образовании. Каждый из структурных видов конструктивного образования представлен структурированной концептуальной моделью мероприятий по обучению, воспитанию, развитию, оценке. Однако, все они схожи в том, что тем или иным образом каждому участнику образовательного процесса предоставляются материалы и дидактические средства: для индивидуального обучения; для группового обучения с аватарами (электронными и реальными, но, в своем большинстве, неизвестными людьми под вымышленными логинами); для обучения в сообществах, организованных в реальных учебных группах конкретных образовательных организаций, а также в сообществах коллег-практиков на основе когнитивных проблем, типичных для данной конкретной профессии.

Дидактические средства, предназначенные для организации и применения в процессе дистанционного образования, по своей сути на сегодняшний день инновационные и заслуживают особого внимания для исследования, анализа, обобщения и классификации. К одной из классификаций дидактические средств дистанционного образования можно отнести следующую: (1) по типу дислокации образовательного процесса, к которому может присоединиться любой желающий: виртуальные среды (аналог классной комнаты); электронные платформы (аналог библиотеки, кабинеты управления системой) и пр.; личные кабинеты на образовательном сайте; личный аккаунт в интернет-браузере и пр.; (2) по типу используемых цифровых образовательных ресурсов для передачи учебной информации: мультимедиа; презентации; электронные книги и аудиоинформаторы; анимации и пр.; (3) по типу выхода в образовательное пространство дистанционного обучения: компьютер; планшет; смартфон; электронная интерактивная доска и пр.

Учебные материалы, содержание которых ограничивается учебными программами (планами) и используются для в форме клиповых модулей, в зависимости от вида представления обучающемуся, в структуре дистанционного образования выделяются в самостоятельный блок, выйдя из списка дидактических средств обучения и заняв достойное место в академической научной электронной библиотеке (АНЭБ). Блок учебных материалов, как структурный блок АНЭБ, приобретает в системе дистанционного образования научно-академический характер, то есть содержит материал, являющийся законченным результатом научных исследований, ученых и методистов. Учебник в системе дистанционного образования является лишь клиповым модулем и относить его к блоку учебных материалов в АНЭБ вряд ли будет корректно. Учебник с грифом высших образовательных структур, снабженный краткими выдержками из научно-академических источников АНЭБ и тренировочными упражнениями для формирования навыков и умений применения полученных знаний обучающимися, в традиционном очном обучении больше принято считать методическим указателем для преподавателя, чем средством обучения для учащихся.

Аргументом к этому может послужить необходимость для преподавателя в процессе проектирования и проведения учебных занятий придерживаться методики преподавания дисциплины, описанной в учебнике, а в качестве средств обучения привлекать дополнительные ресурсы, например, учебные пособия, ЦОРы, дидактические средства и пр.

В управленческой деятельности системы дистанционного образования по-прежнему принимают участие структуры, занимающиеся различными его аспектами: административным, технологическим и дидактическим. Система дистанционного образования включает в себя как общее управление, которое было принято в системе традиционного очного обучения, то есть: ответственность за синхронизацию, анализ потребностей в обучении; разработку учебных траекторий; управление наставничеством, консультирование и пр.; управление повышением квалификации и профессиональной компетентностью кадров; управление содержанием образовательных дисциплин и оценкой процесса обучения и самообучения и пр., так и инновационные сугубо специальные для дистанционного обучения аспекты управления, например, такие как: поддержка у участников образовательного процесса глубоких знаний платформ электронного обучения; ИТ-администрирование каждой платформы; поддержка у участников образовательного процесса знаний и компетенций ИКТ-систем организации; поддержка у участников образовательного процесса знаний и компетенций поиска информации и управления знаниями; управление разработкой и внедрением электронного контента (графический рассказ-интернат и мультимедиа, дидактическая коммуникация и пр.), управление административным операционным офисом, управление контролем за проектированием и синхронизацией деятельности и пр.

Управление деятельностью в системе дистанционного образования – это сложная инновационная структура, которая включает в себя нечто большее, чем просто выбор эффективных траекторий дистанционного цифрового обучения. Осознание всех возможностей эффективного использования современных технологических цифровых продуктов творческой деятельности людей с образовательной точки зрения означает осмысление момента зарождения, участие в реализации, процесса последующего развития и становления дистанционного обучения, что параллельно с признанием доминирующей системы конструктивного образования как симбиоза очного, смешанного и дистанционного обучения. Процесс перехода к новой, вероятно глобальной, системе образования, будет весьма продолжительным, поскольку требует прохождения двух взаимопроникающих этапов: этап функциональной комплектации; этап регулирования. Первый этап связан с постепенным осознанием потенциала и ограничений применения технологических цифровых и электронных продуктов творческой деятельности людей в системе образования, а также вынужденной необходимостью их применения в

профессиональной и социальной сфере на благо человечества на планете. Второй этап более глубокий и посвящен возникновению, исследованию и разработке концептуальных моделей внедрения и поддержания устойчивости системы дистанционного образования на основе результатов, полученных на первом этапе переходного и последующих периодов процесса развития глобальной системы образования с выбором в качестве доминирующей модели конструктивной системы образования, призванной синхронизировать все мировые образовательные возможности.

Конструктивное образование определим, как педагогическую систему, направленную на создание (построение) прогнозируемого продукта-результата образовательной деятельности на основе использования совокупности готовых педагогических объектов-конструктов для решения возникающих у учителя разнообразных учебных, познавательных, социально-воспитательных задач (педагогические понятия, педагогические модели, педагогические теории пр.). Теория конструктивного образования, имеет свой структурный комплекс закономерностей развития, который позволяет выделить ряд законов локального характера, соответствующих всеобщим законам философии [5].

Внезапное закрытие университетов и переход на обучение в режиме онлайн в период пандемии потребовали особых усилий по освоению новых дидактических средств дистанционного образования и разработки моделей регулирования и коммуникаций. В то же время сложившаяся в этот период ситуация в системе образования способствовала накоплению опыта и ускорила закономерный процесс перехода к системе конструктивного обучения, предоставляющей обучающимся право элективного выбора формы обучения (очного, дистанционного, смешанного), дидактических средств дистанционного образования, формы контроля знаний, умений и навыков их применения.

Несомненно, система конструктивного образования требует максимальной дифференциации процесса обучения и воспитания обучающихся. Дифференциальный подход не ограничивается опубликованием онлайн-курса. Преподаватели-инструктора должны совместно с обучающимися (а также их родителями) разработать индивидуальную образовательную карту, в которой, после самотестирования потенциальных возможностей обучающегося под руководством психолога, описываются индивидуальные траектории по всем выбранным дисциплинам. Преподаватели-предметники в соответствии с поступившими к ним индивидуальными траекториями отбирают средства обучения, учебные и контрольные материалы, которые более всего подходят для конкретного учащегося и его образовательного опыта.

В процессе конструктивного обучения, преподаватель-предметник должен рассмотреть то, что доступно и соответствует цели обучающегося и запланировать способы включения обучающегося в процесс взаимодействия (коммуникации) в рамках дистанционного или очного обучения, в зависимости от выбора получения образовательных услуг. В процессе обучения главным средством по передаче учебной информации от учителя к обучающимся является меловая, электронная либо интерактивная учебная доска. Основным средством передачи учебной информации от ученика к ученику является организованное общение (коммуникация), для которого характерно интенсивное использование знаково-метафорических жестов, включающих преимущественно образно-вербальный, абстрактный, электронный или бумажно-информационный компонент.

При дистанционном обучении они оказываются лишенными своего главного средства по передаче информации и управления коммуникацией. В научных работах Н.В. Гутовой [1] отмечается решающая роль интеграции знаний преподаваемой дисциплины и педагогических знаний, потому что убеждения преподавателей непосредственно зависят и от учебного материала, которому нужно обучить подопечных. Убеждения как посредник между знанием и практикой обсуждаются в работах О.В. Избицкая [3], которая обнаружила интересное противоречие между убеждениями преподавателей в отношении преподавания дисциплины и их практикой. 87,3% преподавателей вузов находят лекцию наилучшим способом обучения (передачи учебной информации) и лишь 37,8% преподавателей высказывают мнение, что студенты лучше воспринимали бы лекционный материал после предварительного его конспектирования из учебников с попыткой самостоятельного решения учебных задач по дисциплине. Данный результат исследования позволяет сделать вывод, что среди практикующих преподавателей есть такие (37,8%), которые признают конструктивный (конструктивистский) подход более эффективным для обучения, тем не менее продолжают использовать устоявшуюся методологическую практику, ориентированную на передачу учебной информации по схеме «лекция – практика – учебник – самостоятельная работа», а не «самостоятельная работа по учебнику – лекция – практика – самостоятельная творческая работа».

Несмотря на то, что дистанционное обучение увеличивает объем работы преподавателей в процессе планирования занятий и требует от преподавателей и обучающихся отличного владения электронными средствами обучения, все участники образовательного процесса должны выполнять свою работу по-новому даже без дополнительной подготовки. Базовые признаки конструктивности призваны активировать способность мозга к применению множественных и неожиданных стратегий для достижения цели, заменяя одно чувство другим. То есть конструктивность – это простой принцип, который касается адаптивного характера человека в ситуациях, окружающей среде и взаимодействия с другими.

Принимая во внимание, изложенное, уместно будет отметить, что необходимо отличать проявление таких качеств, как конструктивизм, от черт: профессионализма и профессионализма. Человек с высоким уровнем развития конструктивистских основ может быть некомпетентным или совершенно бесправным специалистом в определенной сфере предметной деятельности, может быть более чем одним человеком в течение короткого промежутка времени. То есть созидание в человеке есть качество человека, занимающего по своей природе те же свободные позиции, что и интеллектуально, но с другой точки зрения – с точки зрения способности к достижению цели. функциональная реальность основана на толерантных знаниях об окружающем нас мире.

Оценку степени конструктивной сформированности и развития личности можно диагностировать, проверив авторскую анкету «Диагностика конструктивной степени личности». Целью анкеты является выявление сильных и слабых сторон личности, выявленных переходом к инновационному способу обучения в рамках конструктивной системы образования, которая предполагает синхронность всех доступных видов образования: очного, дистанционного, смешанного, частного и т.д. Анкета состоит 30 утверждений [6], классифицированных по четырем блокам: информированность, знания и опыт; конструктивное мышление; конструктивные навыки; конструктивная деятельность; саморефлексия. Под саморефлексией здесь понимаем способность человека обращаться к своему внутреннему ментальному миру, содержащему эмоции, мысли, ситуации, переживания, мечты, собственные знания, модели поведения, эмоциональные проявления, которые помогают регулировать его собственное поведение относительно действия окружающих его людей и через которые происходит отражение реального мира, формируя собственное ментальное мышление. Анализ эмпирических материалов, полученных при тестировании, предполагает получение количественных и качественных результатов. Количественный анализ показывает частоты ответов, статистическая достоверность которых проверяется по критерию Пирсона. Оценка утверждений подвергнута тематическому анализу, который следовал принципу сокращения данных и генерации тем, что позволило тщательно оценить процессы осмысления, связанные утверждениями. Опросник «Диагностика степени конструктивности личности» для сбора данных была основана на подробных интервью, проведенных с опытными

специалистами в системе образования, преподающими несколько различных дисциплин в университете в течение пандемии.

Сегодня есть опыт, быстрого перехода к дистанционному обучению, который был подарен человечеству в период пандемии. Настало время обобщить и перечислить положительные и отрицательные стороны приобретенного опыта организации дистанционного обучения. К положительным приобретениям можно отнести факт, что в процессе адаптации к новой модальности преподавания во время пандемии преподаватели перешли от чтения лекций с мелом и доской (100%) к чтению лекций с использованием гаджетов (73%), которые они никогда раньше не использовали, а также слайдов или электронных программ (85%), которые они использовали в некоторых случаях (для сравнения: только 25% преподавателей использовали слайды или программное обеспечение до пандемии). Хотя до сих пор научному сообществу преподавателей не удалось достичь этапа регулирования системы конструктивного образования с надлежащим использованием инновационной электроники с присвоением моделей их использования.

Выводы. В процессе дистанционного обучения в период пандемии было замечено, что преподаватель готовит электронные дидактические средства по дисциплине, исходя из собственных предположений об индивидуальных особенностях обучающихся, которым предназначены разрабатываемые материалы. Целесообразность данной деятельности представляется бессмысленной, так как материалы академического учебника с грифом (рецензии уполномоченных лиц и организаций) также рассчитаны на самостоятельную работу «эталонного» обучающегося. Преподаватель, находясь в аудитории без студентов, может провести качественную лекцию, но при этом он лишен возможности видеть реакцию своих слушателей и не может передать собственные ощущения, связанные с читаемой темой, не может использовать приемы, которые требуют ответа на проблемный вопрос. Некоторые преподаватели потеряли радость от возможности «заполнить глаза» обучающихся смыслом и восторгом познания нового. Более того, взгляд в «глаза аудитории» позволяет понять, эффективно ли преподавание или нет.

Как бы то ни было некоторые преподаватели (45%) отметили повышение степени развития своей профессиональной конструктивности, посредством улучшения своих дидактических и технологических навыков. Многие преподаватели (69%) и студенты (73%) при очном обучении продолжают пользоваться учебными платформами в сети Интернет, которыми не пользовались до чрезвычайной ситуации и освоили ее самостоятельно без какого-либо обучения. Включая инновационные средства конструктивного образования в учебный процесс очного обучения преподаватели разрабатывают новый инструментарий и управленческую структуру дистанционного образования. Подводя итог, необходимо отметить, что преподаватели и обучающиеся стихийно продемонстрировали свою конструктивность, пытались решить неожиданные проблемы, пытались изменить свои привычки и пытались найти что-то, чему можно было бы научиться. Главное – все участники образовательного процесса показали свое желание и стремление к образованию и получению новых знаний, приобретали новые навыки, которые будут использовать в будущем.

Литература:

1. Гутова, Н.В. О мерах по введению и реализации федерального государственного образовательного стандарта высшего образования в Куйбышевском филиале НГПУ / Н.В. Гутова // Педагогическое образование в современных условиях. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Научный редактор: В.А. Кобелев. – Новосибирск: НГПУ, 2016. – С. 60-64
2. Дудковская, И.А. Некоторые аспекты развития познавательных универсальных учебных действий, обучающихся на уроках информатики на основе использования электронных учебных пособий / И.А. Дудковская // Информатика в школе. – 2021. – № 4 (167). – С. 52-59
3. Избицкая, О.В. Конструктивная учебная деятельность учащихся при обучении математике / О.В. Избицкая // В сборнике: Конструктивное обучение в образовательной системе школа-вуз: проблемы и решения. Материалы III Международная научно-практической конференции: в 2-ух томах. Ответственный научный редактор: Н.П. Шаталова. – Новосибирск: Немо Пресс, 2016. – С. 45-49
4. Тарасова, О.А. Интерактивные методы в педагогическом вузе в рамках организации практико-ориентированного обучения / О.А. Тарасова // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Куйбышев, 19 декабря, 2019). – Новосибирск: изд-во НГПУ, 2019. – С. 40-45
5. Шаталова, Н.П. Образовательная среда: конструктивный подход / Н.П. Шаталова // Конструктивные педагогические заметки. – 2017. – № 5-3 (8). – С. 28-37
6. Шаталова, Н.П. О некоторых инновационных формах организации самостоятельной деятельности студентов при конструктивном обучении / Н.П. Шаталова // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 113. – С. 984-1000

Педагогика

УДК 378.14

аспирант кафедры «Педагогики и психологии» Шведова Вера Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный технологический университет» (г. Пенза)

ПРИНЦИПЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье актуализируется необходимость решения важной задачи по формированию готовности студентов колледжа к предпринимательской деятельности. Обосновывается значимость поиска оптимальных методологических подходов и принципов её решения. Осуществлен анализ состояния проблемы применения деятельностного подхода в образовании в целом, в отношении проблемы формирования готовности студентов колледжа к предпринимательской деятельности, в частности. Предлагается в условиях реализации современного ФГОС СПО при формировании готовности студентов колледжа к предпринимательской деятельности в качестве наиболее оптимальных использовать принципы деятельностного подхода как методологического базиса практической подготовки: деятельности, непрерывности, целостности, психологической комфортности, вариативности, творчества. Каждый из названных принципов подробно охарактеризован. Обоснована целесообразность применения принципов при формировании готовности студентов колледжа к предпринимательской деятельности. Утверждается, что положенные в основу формирования готовности студентов к предпринимательской деятельности принципы деятельностного подхода способствуют успешному решению данной задачи как в учебном, так и во внеучебном процессе. Указывается на необходимость их применения на практике.

Ключевые слова: принципы, деятельностный подход, готовность, студенты, колледж, предпринимательская деятельность.

Annotation. The article actualizes the need to solve an important task of forming the readiness of college students for entrepreneurial activity. The importance of the search for optimal methodological approaches and principles of its solution is substantiated. The analysis of the state of the problem of applying the activity approach in education in general, in relation to the problem of forming the readiness of college students for entrepreneurial activity, in particular, is carried out. It is proposed in the context of the implementation of the modern Federal State Educational Standard for Vocational Education and Training in the formation of college students' readiness for entrepreneurial activity, to use the principles of the activity approach as the most optimal methodological basis for practical training: activity, continuity, integrity, psychological comfort, variability, creativity. Each of these principles is described in detail. The expediency of applying the principles in the formation of college students' readiness for entrepreneurial activity is substantiated. It is argued that the principles of the activity approach, which form the basis for the formation of students' readiness for entrepreneurial activity, contribute to the successful solution of this problem both in the educational and extracurricular process. The necessity of their application in practice is indicated.

Key words: Principles, activity approach, readiness, students, college, entrepreneurial activity.

Введение. В условиях стремительных изменений российского общества проблема развития предпринимательской деятельности среди студенческой молодежи приобретает всё большую актуальность [2]. Это обусловлено социальным заказом, получившим нормативное подкрепление в Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» (от 21. 07. 2020 г. № 474) [10]. В качестве одного из приоритетов государственной политики обозначено успешное развитие малого и среднего предпринимательства. В этих условиях повышается значимость решения проблемы по формированию готовности студентов к предпринимательской деятельности, по поддержке их предпринимательской инициативы, получению необходимых знаний, навыков, опыта реальной деятельности как самозанятого и предпринимателя. В этой связи в рамках профессиональной подготовки образовательных организаций среднего профессионального образования важно акцентировать внимание на разработке соответствующих педагогических моделей и инструментария, позволяющих эффективно формировать готовность студентов к предпринимательской деятельности [4]. При разработке моделей необходимо тщательно продумать выбор методологических подходов и принципов их реализации для успешного решения поставленной задачи. В условиях реализации современного ФГОС СПО наиболее актуальными выступают принципы деятельностного подхода, ориентированные главным образом на целенаправленное освоение студентами способов деятельности, их осмысленное включение в эту деятельность.

В этой связи цель статьи – показать реализацию принципов деятельностного подхода при формировании готовности студентов колледжа к предпринимательской деятельности.

Изложение основного материала статьи. Анализ состояния проблемы реализации принципов деятельностного подхода при формировании готовности студентов колледжа к предпринимательской деятельности показал, что в современной научно-педагогической литературе нашли своё отражение такие вопросы, как:

- сущность деятельностного подхода (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и другие);
- деятельностный подход как ориентир современного образования (А.М. Медведев, И.В. Жуланова и другие);
- деятельностный подход в обучении (А.С. Кузьмичева, Е.И. Приходченко, Н.И. Мотузенко и другие);
- деятельностный подход как методологический базис совершенствования производственного обучения в колледже (В.К. Дьяченко, В.И. Загвязинский, М.А. Рябова и другие);
- эффективность применения деятельностного подхода в образовании (Г.А. Атанов, Л.И. Барсукова, Е.В. Бондаревская, О.В. Бруслова, Н.П. Волкова, И.Н. Гелетканич, О.Ю. Данько, М.В. Денисов, Ю.А. Дианова, П.В. Желтов, Н.А. Иванова, Р.В. Кельбас, М.М. Малышева, Е.И. Матвеева, К.И. Омельчук, И.Е. Патрикиеева, Е.Г. Смирнова, А.В. Хуторской, Т.И. Шубина и другие);
- формирование предпринимательских компетенций у студентов (М.И. Алдошина, В.Н. Долженкова, Т.Н. Колегаева, Е.В. Михеева, Н.Е. Подпорина, С.В. Сергеева и другие);
- подходы к исследованию проблемы развития предпринимательских компетенций у обучающихся (А.А. Моштакова, Н.И. Нагимова, В.П. Топоровский, М.А. Фахретдинова и другие);
- модели предпринимательских компетенций (А.А. Абдрахманова, М.В. Потанина и другие);
- особенности обучения предпринимательству (А.Ю. Погорелова, Т.А. Пузыня, О.Н. Потапова и другие).

Как показал анализ научной литературы деятельностный подход сегодня выступает в качестве методологического базиса совершенствования практической подготовки в колледже. Реализация принципов данного подхода наиболее актуальна для формирования готовности студентов колледжа к предпринимательской деятельности. В этой связи обращается внимание на необходимость развития у студентов умений, связанных с осуществлением самоанализа и рефлексией, планированием и разработкой бизнес-идеи, умением осуществлять соответствующие финансовые операции, определять замыслы, продвигать результаты своей деятельности в соцсетях и не только и т.п. [1; 3; 5; 6; 7; 8; 9].

В качестве основных принципов как руководящих идей (ориентиров) деятельностного подхода применительно к настоящему исследованию целесообразно использовать следующие: принцип деятельности, непрерывности, целостности, психологической комфортности, вариативности, творчества.

Принцип деятельности заключается в том, что обучающийся, получая знания не в готовом виде, а, добывая их самостоятельно, осознает содержание и осмысливает формы учебной деятельности. Это способствует успешному формированию его практических умений и приобретению опыта. Формирование готовности к занятию предпринимательской деятельностью у студентов колледжа начинается с мотивации. Собственно, мотивация проявляется тогда, когда студент включается в конкретную деятельность. В качестве мотивации выступает целесообразно продуманная со стороны педагога деятельность, предусматривающая активное участие студента в таких организационных формах учебной деятельности, которые направлены на знакомство с предпринимательством. Особое внимание уделяется знакомству студентов с предпринимательской деятельностью в профессиональной сфере. Экскурсии на предприятия, встречи с предпринимателями, знакомства с бизнес-идеями и бизнес-проектами предпринимателей, знакомства с этапами реализации бизнес-идей и их воплощения на практике – все эти формы работы, организуемые со студентами колледжа, являются эффективными. Наибольшую ценность среди них имеют те формы работы, в которых студенты задействованы наиболее активно. Как показывает практика мотивированный студент с удовольствием и осмысленно включается в деятельность, которая связана с созданием идеи, с постепенной и поэтапной разработкой бизнес-плана как нового продукта. Получение конструктивных пожеланий от экспертов, в качестве которых выступают не только педагог, но и предприниматель, имеющий отношение к будущей профессиональной деятельности, несомненно способствует желанию студента изменяться, развивать свои умения и опыт продуктивной деятельности, совершенствовать разработанный бизнес-

план. Автодидактизм как способность наряду с созданием бизнес-плана обеспечивать приобретение новых прогностических знаний, связанных с планированием предпринимательской деятельности в профессиональной сфере, формированием представлений о возможностях реализации бизнес-плана, появлением новых смыслов выступает отличительной особенностью деятельности, о которой идет речь.

Принцип непрерывности предполагает поэтапный процесс формирования готовности студентов к предпринимательской деятельности на основе учёта его возрастных особенностей и уровня развития: от мотивации к получению знаний, от получения знаний к развитию умений и приобретению опыта предпринимательской деятельности, а также к осуществлению рефлексии для дальнейшего развития.

Принцип целостности позволяет прогностически задать содержание и предполагает формирование готовности студента к предпринимательской деятельности через учебный и внеучебный процесс. В рамках учебного процесса в ходе практической подготовки студента колледжа важно использовать интегративный подход. Между тем такой подход предполагает и высокую ответственность и одновременно готовность со стороны педагогов, которые реализуют программу по подготовке студентов к предпринимательской деятельности в профессиональной сфере. Внеучебный процесс дополняет заданное в учебном процессе содержание, связанное с формированием готовности студентов к предпринимательской деятельности. Эффективными являются разные формы организации проектной работы со студентами в рамках кружков и объединений, а также тематических мероприятий, проводимых на регулярной основе в течение учебного года.

Принцип психологической комфортности ориентирует на создание особой образовательной среды и благоприятных условий, в рамках которых организуются различные формы работы со студентами, направленными на формирование у них готовности к предпринимательской деятельности. Снятие всех стрессообразующих факторов учебного и внеучебного процесса, создание доброжелательной атмосферы в рамках организуемой со студентами работы, развитие диалоговых форм общения, ориентированных на освоение способов деятельности, и т.п. – всё это способствует решению поставленной задачи.

Принцип вариативности проявляется в многообразии инструментов, посредством которых можно достичь решения проблемы по формированию готовности студентов к предпринимательской деятельности: разнообразии целей и используемых педагогических моделей, сочетании методологических подходов и принципов их реализации, вариантов программ, методического и технологического обеспечения, средств и педагогических условий реализации. В отношении студентов этот принцип проявляется в учёте многообразия их потребностей, их заинтересованности, их профнаправленности и их добровольной включённости в занятие предпринимательской деятельностью. В значительной степени это связано с процессом развития у них разных способностей, в том числе связанных с анализом получаемой информации и знаний, с адекватным принятием решений в ситуациях выбора, с развитием вариативного мышления и т.п.

Принцип творчества означает ориентацию на творческое начало в процессе формирования готовности у студентов колледжа заниматься предпринимательской деятельностью. Поскольку у студентов ещё нет опыта и не накоплен творческий потенциал, постольку целесообразно процесс формирования готовности студентов к предпринимательской деятельности осуществлять в команде. Командная работа в значительной степени повысит качество искомого результата. В современных условиях принцип творчества проявляется ещё и продуктивном процессе деятельности. Важен не только процесс творческой деятельности, в которую включается студент колледжа (в учебном или внеучебном процессе), но и продукт, который в процессе творческой деятельности он создаёт.

Выводы. Таким образом, положенные в основу формирования готовности студентов к предпринимательской деятельности принципы деятельностного подхода (деятельности, непрерывности, целостности, психологической комфортности, вариативности творчества) способствуют успешному решению данной задачи как в учебном, так и во внеучебном процессе.

Литература:

1. Абдрахманова, А.А. Исследование моделей предпринимательских компетенций / А.А. Абдрахманова, М.В. Потанина // Вектор экономики. – 2022. – № 5(71).
2. Алдошина, М.И. Основы процесса формирования предпринимательских компетенций студентов в университете: методология и методы / М.И. Алдошина // Образование и общество. – 2019. – № 2(115). – С. 3-8
3. Асмолов, А.Г. Основные принципы психологической теории деятельности / А.Г. Асмолов // А.Н. Леонтьев и современная психология / под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, О.В. Овчинниковой [и др.]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С. 118-128
4. Долженкова, В. Н. Создание условий для формирования предпринимательских компетенций у обучающихся / В.Н. Долженкова, Т.Н. Колгаева // Приложение к журналу "Среднее профессиональное образование". – 2022. – № 8. – С. 84-88
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – С. 304.
6. Медведев, А.М. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции / А.М. Медведев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-kak-orientir-sovremennogo-obrazovaniya-ishodnoe-soderzhanie-i-riski-reduktzii> (дата обращения: 01.12.2023)
7. Рубинштейн, С.Л. Принципы творческой самостоятельности / С.Л. Рубинштейн // К философским основам современной педагогики // Вопросы психологии, 1986. – №4. – С. 101-108
8. Рябова, М.А. Деятельностный подход как методологический базис совершенствования производственного обучения в колледже / М.А. Рябова // Актуальные проблемы современной науки в 21 веке: сборник материалов 6-й международной научно-практической конференции, Махачкала, 28 декабря 2014 года. – Махачкала: Общество с ограниченной ответственностью "Апробация", 2014. – С. 222-224
9. Приходченко, Е.И. Деятельностный подход в обучении / Е.И. Приходченко // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-v-obuchanii-2> (дата обращения: 30.11.2023)
10. Указ Президента РФ от 21.07.2020 N 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» / [Электронный ресурс]. – <https://base.garant.ru/74404210/?ysclid=lp3292puys850555573>. – Текст: электронный.

УДК 377, 378

студент Шеленина Ольга ВладимировнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);**студент Цыбуцкина Ирина Евгеньевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);**кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. При обучении педагогу профессионального обучения необходимо четко понимать характер деятельности его будущей профессии, знать все особенности и риски. Ответственность является основным качеством педагога, так как в профессиональной деятельности много стрессовых ситуаций. Поэтому за время обучения в педагогическом вузе или колледже нужно научиться управлять своими чувствами и эмоциями, сформировать стрессоустойчивость и самоконтроль. Эти качества являются основными составляющими педагога. Становление стрессоустойчивости является гарантией психического состояния педагога и важным условием социальной стабильности. Необходимо уже в процессе обучения знакомить студентов с методиками помогающими преодолевать стрессовые ситуации. В статье рассмотрены ряд мероприятий, направленных на развитие позитивной Я-концепции, активной жизненной позиции, уверенности в себе и др. позиций которые помогут педагогам в их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, стресс стрессоустойчивость, профессиональное образование.

Annotation. In the future educator should have a clear understanding of the nature of the activities of his or her the future profession, to know all the peculiarities and risks. Responsibility is the main quality of a teacher, as in professional activity there are many stressful situations. Therefore, during the period of study at the university it is necessary to learn to manage their feelings and emotions, to form stress resistance and self-control. These qualities are the main components of a teacher.

Key words: teacher, professional activity, stress, stress resistance, psychology.

Введение. Проблема социальной ценности человека в современном обществе стоит на первом месте, в то время как состояние здоровья представляется главным критерием жизни. Среди множества причин, которые определяют трудоспособность и др. особенности здоровья, одним из важных компонентов является психическая устойчивость к напряженным ситуациям.

Сейчас, современное время, это время беспокойства за сохранение психического здоровья и развитие стрессоустойчивости современных людей, именно это выходит на первый план. Путь к целостной личности, который связан изнутри конфликтами сомнений и неуверенностью в себе является путём к здоровью психики. В этот момент следует существенно изучить особенности своей психики, темперамента, характера и нервной системы, которые позволят предотвратить развитие негативных последствий от влияния стресса, развить в себе качества самоконтроля, узнать лучше себя и свой организм [6, 10, 12].

Изложение основного материала статьи. Понятия «стрессоустойчивость» и «стресс» в психолого-педагогической науке неразрывны. В широком смысле термин стрессоустойчивость ученые рассматривают как систему личностных качеств, помогающих человеку спокойно переносить воздействие стрессоров, без вредных последствий для личности, ее организма, личности, окружающей среды, а стресс – как ощущение высокого напряжения в экстремальной ситуации.

Человек проявляет свое отношение не только на видимую угрозу, но и на опасность и некоторые ситуации, пережившие в прошлом, применяя свой прошлый опыт, такова его природа. Это создает конкретную готовность человека, в том числе защитные механизмы. В этом случае в организме человека происходит следующее: сильная эмоция (тревога, страх и т. д.) вызывает мышечное напряжение и изменение ритма дыхания, другие реакции, именно это готовит организм к сопротивлению или бегству, то есть к интенсивным физической и мышечной нагрузкам, являющиеся естественным ослаблением данного процесса. Этот далекий биологический механизм не предусматривал исключений сегодняшней жизни.

Понятие стресса было введено физиологом Г. Селье в 40-х годах, обозначало условие внутреннего напряжения, обусловленного поведением индивида в сложных условиях. Г. Селье выделяет следующие стадии протекания стресса [4, 5].

Первая стадия (стадия тревоги) – опущение тревоги в результате столкновения человека со стресс-фактором. На этом этапе организм может справиться с нагрузкой с помощью поверхностной мобилизации запасов, без глубоких структурных изменений.

Следующая стадия (стадия сопротивляемости) – период максимально полезной адаптации. В фазе стабилизации, или наиболее эффективной адаптации наступает разумный порядок расходования адаптационных запасов организма.

Третья стадия (стадия истощения или по-другому срыв адаптации) – в случае неблагоприятного исхода при нарушении адаптационного процесса. Так как функциональные резервы исчерпываются на других стадиях, в организме происходят структурные изменения, но, когда для нормальной работы их недостаточно, адаптация к изменившимся деятельности и условиям среды в будущем осуществляется за счет ограниченных энергетических ресурсов организма, что когда-то приводит к истощению.

Анализ научных работ на тему проблем исследования показал, что сегодня в психолого-педагогической науке нет единой формулировки понятия стрессоустойчивости и авторы объясняют его по-разному.

В словаре по профориентации и психологической поддержке стрессоустойчивость объясняется как «совокупность личностных качеств, которые позволяют работнику переносить значительные волевые, интеллектуальные и эмоциональные нагрузки (перегрузки), которые обусловлены особенностями профессиональной деятельности, без каких-то вредных последствий для окружающих, деятельности и своего здоровья» [4].

Стресс, по мнению многих исследователей – это реакция организма человека на перемены в окружающей среде, которые появляются независимо от нашего к ним мнения и обязывают нас учитывать их наличие. Повышение по службе, потеря работы, гибель близкого человека, рождение ребенка, романтические отношения, смена места жительства, поведение супругов, детей, несчастные случаи, бытовые неурядицы, экологические проблемы, беспокойная обстановка в месте проживания – все это является источником стресса.

Подверженность стрессу зависит от факторов, окружающих человека в том числе – выбранная им профессия. Профессиональный стресс – это многомерное событие, проявляющийся в психологических и физиологических реакциях на не лёгкую рабочую обстановку. На сегодняшний день практически в любой специальности, профессии наиболее популярными и типичными являются следующие факторы стресса:

- неясные возможности профессионального и карьерного роста, кризисы его завершения;
- проблема распределения времени;
- социальная важность, значимость профессии и желание удовлетворить внутренние потребности личности;
- нехватка времени и высокая ответственность в сочетании со страхом совершить погрешность;
- неприятный психологический климат в организации, рабочей группе.

Профессиональная деятельность педагога неразрывно связана большим количеством эмоций не только позитивных, но и негативных. Долгая подверженность негативным эмоциям может привести к большому количеству стресса. Это особенно характерно для начинающих преподавателей, которые привыкают к новым условиям и неуверенно себя чувствуют среди профессионалов. Последствия могут выражаться в следующем [5, 9]:

- переутомление,
- апатия,
- заниженная самооценка,
- чрезмерная реакция на критику,
- отсутствие концентрации,
- нет удовлетворенности работы,
- отсутствие хороших отношений с коллегами,
- психосоматика.

Достижение самореализации в педагогической сфере у педагога профессионального обучения может стать невозможным из-за постоянного стресса. Он снижает эффективность и работоспособность, у педагога может пропасть мотивация и тяга к работе.

Способов преодоления стресса существует достаточно большое количество. Полностью избежать стресс не получится, да и не нужно этого делать. Даже если и существует возможность избежать стрессовых ситуаций, то отказаться от них бывает трудно. Существует множество методик по развитию стрессоустойчивости, с которыми необходимо знакомить студентов педагогических вузов еще в процессе подготовки [1, 3].

Работу по развитию стрессоустойчивости можно разделить на два этапа. Первый этап включает в себя комплекс диагностических мероприятий, характеризующиеся изучением таких компонентов как психофизиологические и социально-психологические. Психофизиологический компонент представляет собой индивидуально-типологические свойства нервной системы. Социально-психологический компонент в свою очередь имеет определение индивидуально-психологических особенностей, которые объясняют положительное восприятие стресса. К таким особенностям можно отнести самооценку, толерантность к стрессу, тревожность и направления преодоления стрессовых ситуаций.

Второй этап работы по развитию стрессоустойчивости является коррекционным и включает в себя мероприятия по сохранению психологического здоровья и профилактики дезадаптивных нарушений. Под психологической коррекцией подразумевается организация процедур, которые усиливают регулирующие функции психики, совершенствуют психические процессы и особенности личности.

Рекомендуется разработка коррекционных мероприятий, направленных на развитие:

- Позитивной Я-концепции.
- Активной жизненной позиции.
- Уверенности в себе.
- Наличия определенных ресурсов, потенциалов, возможностей.

Каждый день педагог сталкивается с большим количеством напряженных ситуаций, например, выставление оценок, длительный контакт с обучающимися, коллегами, родителями, администрацией. В работе педагогом очень высока вероятность обзавестись деловыми и межличностными конфликтами, что является ярким примером психологического стрессора.

Всем известно, что профессия педагога является одной из самых энергозатратных, ведь приходится взаимодействовать с большим количеством людей, и у всех них совершенно разное поведение, где к каждому нужно найти свой подход. Практически педагоги каждый день подвержены стрессу. Поэтому необходимо обучать преподавателей умению формировать стрессоустойчивость [2, 7].

Обучение по формированию стрессоустойчивости необходимо начинать уже в педагогических вузах.

Первоначально термин "эмоциональное выгорание" был использован Н. Фрейденбергером в 1974 году, он охарактеризовал психологическое состояние здоровых людей, которые находятся во власти своей деятельности в интенсивном ключе.

Это состояние больше всего характерно для представителей социальных профессий: учителя, медицинские работники, психологи, юристы, торговые агенты, менеджеры, то есть те, чья работа требует длительных контактов, в эмоционально насыщенных и сложных ситуациях межличностного общения.

Профессиональное выгорание понимается как сложное психофизиологическое явление, возникающее из-за хронического стресса на работе.

Стадии процесса выгорания:

- Эмоциональное истощение;
- Деперсонализация (отстранение);
- Редукция личных заслуг (низкая профессиональная эффективность).

Педагогический процесс насыщен различными стрессовыми ситуациями и факторами, вызывающие большое количество эмоций. Все напряженные ситуации вызывают стресс у педагогов. Пережитый эмоциональный стресс может привести к снижению и ухудшению работоспособности, эмпатии и негативному изменению личности педагога, профессиональному выгоранию. Результаты развития синдрома профессионального выгорания проявляются в различных нарушениях, которые влияют на:

- рабочий процесс,
- профессиональная деятельность,
- личность педагога,
- профессиональное взаимодействие,
- коммуникацию,
- стиль работы преподавателя.

Профессиональное выгорание приводит к изменению всей психической деятельности личности педагога. Симптомы проф. выгорания проявляются не только в эмоциональном ключе личности, но они касаются и мотивационную, коммуникативной и поведенческой сферы, влияют на отношения с учениками и коллегами. Примеры симптомов профессионального выгорания:

Первый симптом: чувство истощения, которое не проходит спустя долго время. После него появляются мысли о том, что человек не делает ничего значимого или важного.

Второй симптом: деперсонализация, выражается в негативизме, цинизме, отчуждении. Обвинение в своих неудачах кого-то другого, например, коллег или обучающихся.

Третий симптом: снижение личного вклада в результат своей работы.

После пандемии 2019 года было множество опросов категорий разных людей, оказалось, что в России 60% работников в той или иной степени страдают профессиональным выгоранием. За рубежом такие опросы проводились еще раньше, в США 23% работников сообщали о том, что у них есть симптомы профессионального выгорания. Пандемия оказала существенное влияние на развитие данного синдрома у населения. Из-за того, что люди работали дома, им стало сложнее разделить отдых и работу [9, 11].

Выводы. В заключение можно выделить, что стрессоустойчивость является важным фактором самореализации в профессии педагога на этапе преодоления ее требований. Становление стрессоустойчивости является гарантией психического состояния педагога и важным условием социальной стабильности.

Надо уже в процессе обучения знакомить студентов с методиками помогающими преодолевать стрессовые ситуации. Стрессоустойчивость представляет собой набор качеств, которые можно улучшить тренировками, режимом дня и сна, позитивными мыслями и ежедневными привычками. Уровень стрессоустойчивости можно приравнять к способности человека успешно осуществлять деятельность в затруднённых условиях, без отрицательных последствий для физического и психического здоровья.

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. 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
3. Колдина, М.И. Методы и средства формирования общекультурных компетенций обучающихся вуза / М.И. Колдина, О.И. Ваганова, А.В. Трутанова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 3(20). – С. 175-177. – EDN ZOWAIP
4. Микляева, А.В. Стрессоустойчивость как фактор профессиональной самореализации молодых педагогов / А.В. Микляева, С.А. Безгодова // Известия Иркутского государственного университета. – 2016. – №. 18.
5. Почекаева, И.С. Эффективные способы формирования стрессоустойчивости педагогов / И.С. Почекаева, Н.В. Наговницына // Проблемы ромно-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – №14.
6. 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
7. 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.
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. Роль наставничества в деятельности преподавателя / О.Н. Филатова, М.И. Колдина, П.В. Канатьев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79-1. – С. 356-358
10. 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
11. 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
12. 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

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук Шостак Екатерина Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (г. Санкт-Петербург);

старший преподаватель Мушенко Екатерина Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (г. Санкт-Петербург);

ассистент Загоруйко Анна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (г. Санкт-Петербург)

ЧЕК-ЛИСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АСПИРАНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматривается система оценки иноязычных коммуникативных навыков аспирантов медицинских направлений подготовки. Основой данной системы являются чек-листы, индивидуально разработанные для каждого аспекта иноязычной коммуникативной деятельности аспирантов в научно-академической среде общения. Приводятся примеры отдельных чек-листов, которые направлены на оценку различных коммуникативных навыков. В свою очередь коммуникативные навыки классифицированы в соответствии с видом выполняемой деятельности в различных ситуациях научно-академической среды общения. Система на основе чек-листов является гибкой, адаптируемой под

условия и требования образовательной среды, которая может быть использована не только в рамках аудиторной работы, но и в качестве оценки самостоятельной работы аспирантов. Данный аспект представляется актуальным в связи с ограниченным количеством академических часов, выделяемых на аудиторную работу, а также ориентацией на непрерывное образование. Чек-листы объединяют в себе не только языковые аспекты иноязычной коммуникативной компетенции, но также и психологические, связанные с уверенностью аспиранта к выполнению того или иного вида деятельности в научно-академической среде общения. Это является определяющим фактором в разработке актуального тематического наполнения дисциплины «Иностранный язык». В статье приводится обоснование необходимости введения объективной системы оценки коммуникативных навыков будущих преподавателей исследователей в области медицины в связи с переориентированием требований ФГОС 3 поколения к результатам усвоения программы подготовки кадров высшей квалификации.

Ключевые слова: готовность к профессиональной коммуникации; иноязычная коммуникативная компетенция; иностранный язык; чек-лист; профессиональная коммуникация; научно-академическая среда; аспиранты медицинского вуза.

Annotation. The article discusses the practical experience of using checklists to assess postgraduate medical students' readiness to participate in professional communication. Each checklist is specifically developed for various aspects of foreign language communicative activity in the scientific and academic environment. The article provides the examples of individual checklists aimed at assessing various communication skills according to the type of activity performed. The presented tool is flexible and adaptable to the conditions and requirements of the educational environment and can be used not only for classroom activity, but also as a tool for self-directed assessment. It is of specific relevance due to the limited number of contact academic hours and focus on life-long learning. The checklists encompass not only the linguistic aspects of foreign language communicative competence, but also psychological ones related to the graduate student's confidence in performing different scientific and academic-related activities. This is a determining factor in developing current syllabus of the foreign language course. The article provides a rationale for the need to introduce an objective system for assessing communication skills of future researchers in the field of medicine which is due to the new requirements of the Federal Standard for Education.

Key words: readiness for professional communication; foreign language communicative competence; foreign language; checklist; professional communication; scientific and academic environment; postgraduate medical students.

Введение. Ранее учебно-познавательная деятельность на занятиях по иностранному языку в ВУЗе строилась в зависимости от уровней языка: фонетика, лексика, грамматика и текст как высшая единица, а обучение языку сводилось к освоению явлений языка. В связи с этим средства и методы оценки сводились преимущественно к итоговой проверке соответствующих знаний, умений и навыков. В современных зарубежных и отечественных пособиях распространён принцип организации учебно-познавательной деятельности в зависимости от видов речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, письмо и перевод как пятый вид речевой деятельности. Обучение языку сводится к практике разных видов речевой деятельности обучающимися, что подразумевает такие средства и методы оценки, которые направлены на проверку соответствующих видов речевой деятельности.

Мы предлагаем выйти за рамки существующих традиций и согласно новой методологической парадигме (которая акцентирует внимание на формировании «языковой личности учащегося») выстроить учебно-познавательную деятельность вокруг оси гибких навыков учащегося, необходимых для освоения языка (и для освоения любого другого вида деятельности) [7, С. 33-34], [10, С. 43]. В условиях профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, например, при подготовке кадров высшей квалификации в области медицины в соответствии с требованиями ФГОС последнего поколения и актуальными требованиями рынка труда основополагающим аспектом при обучении иностранному языку является развитие иноязычных коммуникативных навыков, которые являются одним из критериев успешной коммуникации в профессиональной среде (в нашем случае в научно-академической среде). Именно поэтому актуальным представляется разработка такой объективной системы оценки готовности к профессиональной коммуникации, которая не ограничивалась бы исключительно традиционными методами оценки, а включала в себя простые инструменты, которые могут быть использованы как в качестве проверки преподавателем в ходе аудиторного занятия, так и в качестве самооценки, что является преимуществами в условиях ограниченного количества академических часов, выделяемых на аудиторную работу и большим объемом времени – на самостоятельную. Подобная система должна быть понятна для самого обучающегося и ориентирована на построение индивидуальной траектории обучения и совершенствование иноязычных коммуникативных навыков, что обеспечивает реализацию принципа непрерывного образования.

Изложение основного материала статьи. Теоретической базой исследования послужили труды, раскрывающие сущность профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в многопрофильном и медицинском вузах [10], [11]; исследования, посвященные вопросу формирования и оценки коммуникативных навыков студентов и аспирантов различных направлений подготовки, в частности Н.И. Алмазовой [5], А.В. Воздвиженской, Н.Г. Королевой [6], а также исследования, посвященные вопросу формирования гибких навыков в процессе обучения [7], [10].

Практическая значимость исследования заключается во внедрении в процесс обучения иностранным языкам предложенного средства по оценке готовности аспирантов медицинских направлений подготовки к профессиональной коммуникации. Отмечается универсальный характер и возможность адаптации под конкретное направление подготовки.

При обучении иностранному языку аспирантов медицинских направлений подготовки (в нашем случае это «Фундаментальная медицина», «Биологические науки», «Медико-профилактическое дело» и «Клиническая медицина») необходимо учитывать специфику их будущей профессиональной деятельности именно в качестве преподавателя-исследователя. Сформированность иноязычной коммуникативной компетенции отражает готовность будущего специалиста к коммуникации в профессиональной среде, которую можно представить в виде модели со следующими структурными блоками [5, С. 13-14].

1. *Когнитивный блок:* базовые теоретические знания в профессиональной области, а также методы их практического применения.

2. *Мотивационный блок:* мотивация к усвоению профессиональных знаний, умений и навыков как в условиях обучения, так и на протяжении всей профессиональной деятельности.

3. *Блок личностных качеств:* нравственно-этические установки, коммуникативные навыки, дисциплинированность, ответственное отношение к выполняемой деятельности и др.

4. *Саморегуляционный блок:* способность к компенсированию внешнего негативного воздействия и систематизации ресурсов для успешного выполнения профессиональной деятельности.

5. *Операционный блок:* практическое применение навыков и умений для решения профессиональных задач.

6. *Оценочный блок:* развитая способность к оценке соответствия собственных знаний, умений и навыков к уровню выполняемых задач.

Современные программы подготовки кадров высшей квалификации по медицинским профилям осуществляют подготовку специалистов, чья будущая профессиональная деятельность будет связана с различными коммуникативными ситуациями научно-образовательной среды общения, такими как публичное представление собственных научных результатов (как в письменной, так и устной формах), успешное применение функциональных лексических моделей аргументации собственного мнения в научном стиле, представление визуальной информации для описания научных данных, успешное использование функциональных лексических и грамматических единиц для взаимодействия в научном коллективе в исследовательских целях и другие. Именно на основе этой модели осуществляется процесс иноязычной подготовки аспирантов медицинских вузов, а также строится система оценки сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Одним из эффективных и простых оценочных средств данной системы является чек-лист.

Чек-листы являются традиционным средством оценки коммуникативных навыков в клинической среде в ситуациях общения врач-пациент, зарекомендовав себя объективным, эффективным и простым в использовании механизмом как в России, так и за рубежом [1], [2], [3], [4], [8], [9]. Система оценочных чек-листов в России используется при прохождении выпускниками медицинских вузов первичной аккредитации специалистов в рамках Объективного структурированного клинического экзамена (ОСКЭ) для проверки коммуникативных навыков будущего специалиста. Перечень коммуникативных сценариев станций, проверяемых компетенций, перечень оценочных чек-листов, критерии оценивания действий аккредитуемого представлены в паспорте типовой экзаменационной станции. Система чек-листов также широко распространена в Европейском образовательном пространстве и представлена в виде следующих инструментов для оценки коммуникативных навыков: COM-ON-Checklist, The Roter Interaction Analysis System (RIAS), the Medical Interaction Process System (MIPS, адаптированный вариант RIAS для онкологических заболеваний), CN-Logit (позже переименованный в CANCODE). Тем не менее, несмотря на широкое распространение в клинической практике систем оценочных чек-листов, данный механизм используется преимущественно в качестве оценки коммуникативных навыков в первую очередь в клинической среде и в первую очередь экзаменатором или преподавателем. В качестве самооценки данные чек-листы как правило не используются и не распространяются на научно-академическую среду общения, которая является основной средой коммуникативных интересов аспиранта. Исключение составляет Clinical Research Self-Appraisal Inventory [1] который тем не менее ограничен только самостоятельной оценкой готовности к выполнению определенного вида деятельности. Подобный инструмент обладает широким потенциалом в процессе изучения иностранного языка, поскольку хорошо знаком аспирантам-медикам и легок в использовании, что уже было отмечено некоторыми исследователями и широко применяется в практике обучения иностранным языкам [6, С. 149].

Система оценки на основе чек-листов для проверки иноязычных коммуникативных навыков, предложенная аспирантам СЗГМУ им. И.И. Мечникова является поэтапной, включает оценку иноязычных коммуникативных навыков в качестве входного, промежуточного и итогового тестирования (см. Таблицу 1). Все чек-листы были разработаны как на основе уже имеющихся оценочных средств (Clinical Research Appraisal Inventory), так и с последующей их адаптацией к потребностям слушателей и реалиям функционирования научно-академического сообщества.

Таблица 1

Примеры оценочных чек-листов на различных этапах контроля

Этап	Тип оценочных чек-листов	Тип проверки
Входной контроль	• «Уверенность в выполнении различных видов деятельности в научно-академической среде общения».	• самостоятельная.
	• «Фоновые знания».	• самостоятельная.
	• «Эффективность выполнения определенных видов деятельности в научно-академической среде общения».	• самостоятельная.
Текущий контроль	• «Коммуникативный сценарий».	• преподаватель-аспирант; • аспирант-аспирант; • самостоятельная.
	• «Структура научной статьи».	• преподаватель-аспирант; • аспирант-аспирант; • самостоятельная.
	• «Дизайн слайда презентации».	• преподаватель-аспирант; • аспирант-аспирант; • самостоятельная.
	• «Структура презентации».	• преподаватель-аспирант; • аспирант-аспирант; • самостоятельная.
	• Чек-лист «Выступление с научным докладом».	• преподаватель-аспирант; • аспирант-аспирант; • самостоятельная.
	• «Структура лекции или практического занятия».	• преподаватель-аспирант; • аспирант-аспирант; • самостоятельная.
Промежуточный контроль	• «Уверенность в выполнении различных видов деятельности в научно-академической среде общения».	• самостоятельная.
	• «Фоновые знания».	• самостоятельная.
	• «Эффективность выполнения определенных видов деятельности в научно-академической среде общения».	• самостоятельная.
	• Любой из предложенных чек-листов (в зависимости от типа проверяемого задания).	• преподаватель-аспирант.

В таблице представлены лишь некоторые примеры чек-листов, которые не являются единственным оценочным средством, но представляют эффективный инструмент по оценке сформированных коммуникативных навыков на различных этапах контроля. Каждый чек-лист направлен на проверку определенного аспекта, актуального для научно-академической среды общения может быть использован как обучающимся самостоятельно, так и при взаимной оценке (peer-review), так и при оценке преподавателем. Ниже в Таблице 2 представлен пример чек-листа (неполного) «Выступление с научным докладом», который используется при взаимной оценке на практическом занятии (peer-review).

Таблица 2

Чек-лист «Выступление с научным докладом» (неполный)

Criteria	YES	NO	Comments
An introduction and statement of purpose were given.			
The ideas were properly organized.			
The outline was presented.			
Examples are given.			
Visual aids and supports were appropriate.			
Summary was given.			
Concluding remarks			
Eye contact was maintained.			
Volume of speech was appropriate.			
...	...	...	...

Примечательно, что набор чек-листов может варьироваться при необходимости и учитывать любые коммуникативные ситуации. Сами обучающиеся при этом могут участвовать в создании чек-листов самостоятельно и варьировать его наполняемость в соответствии с требованиями, предъявляемыми к тому или иному виду деятельности в научно-академической среде общения.

Особый интерес представляет чек-лист «Уверенность в выполнении различных видов деятельности в научно-академической среде общения», который был составлен на основе широко-применяемого в медицинской сфере оценочного средства Clinical Research Self-Appraisal Inventory. Данный чек-лист предлагает оценить степень уверенности аспиранта в выполнении различных видов деятельности (даже если они никогда не были в них задействованы) по шкале от 1 до 9, где 1 – это «отсутствие уверенности», а 9 – «полная уверенность». Виды деятельности были объединены в более широкие категории, а именно «Устное представление результатов научного исследования» (Интерпретация и представление графических элементов (постеры, слайды презентации, графики, диаграммы, изображения); Вербальное представление результатов научного исследования на национальных и международных конференциях); «Письменное изложение результатов научного исследования» (Подготовка результатов научного исследования к публикации; Соблюдение культуры цитирования и основных требований к использованию источников, цитированию и составлению списков литературы; Графическое представление результатов научного исследования); «Финансирование научного исследования» (Составление и подача конкурентоспособной заявки на грант); «Работа в команде. Сотрудничество с ведущими исследователями» (Эффективная работа в коллективе над научно-исследовательской работой).

Чек-лист был использован в качестве входного тестирования, и его результаты легли в основу построения траектория обучения. Точно такое же оценочное средство было использовано в рамках промежуточного контроля совместно с иными традиционными диагностическими средствами по оценке вовлеченности обучающихся в образовательный процесс.

Включение подобного не самого распространенного метода оценки в практике изучения иностранного языка в первую очередь диктуется необходимостью учитывать специфику обучаемой аудитории (в нашем случае – аспирантов), которые в основном проходят обучение в формате самообучения (в связи с большим количеством часов, выделяемых на самостоятельную работу) и со спецификой профессиональной деятельности (все обучающиеся являются практикующими врачами и не всегда имеют возможность посещать аудиторские занятия). Кроме этого, подобный формат фокусирует внимание обучающихся на опорные элементы каждого вида деятельности, которые должны быть учтены и отработаны на английском языке, что дает возможность быстрее и эффективнее усваивать предложенный материал, а сам процесс обучения приобретает последовательный, непрерывный и адаптируемый характер.

Выводы. Таким образом, в ходе исследования была обоснована актуальность использования чек-листов в качестве педагогического инструмента при оценке готовности аспирантов медицинского вуза к профессиональной коммуникации; были выделены структурные блоки готовности аспирантов медицинского вуза к профессиональной коммуникации; рассмотрены чек-листы в качестве средства оценки готовности аспирантов к коммуникации в профессиональной среде.

Обобщая вышесказанное, во-первых, чек-листы являются зарекомендовавшим себя в медицине оценочным средством по проверке сформированности коммуникативных навыков и может быть успешно применим при оценке иноязычной коммуникативной компетенции как обучающимися самостоятельно, при взаимной оценке, так и при традиционной проверке преподавателем; во-вторых, чек-листы могут быть созданы применительно к любой коммуникативной ситуации и к любому виду выполняемой деятельности в научно-академической среде общения, т.е. они носят адаптируемый характер; в-третьих, чек-листы могут использоваться в рамках любого вида контроля (водной, текущий, промежуточный); в-четвертых, чек-листы способствуют реализации принципа непрерывного обучения и повышает мотивацию к обучению за счет простоты в использовании и фокусировании внимания обучающихся на опорные элементы каждого вида деятельности.

Говоря о рассмотренной модели готовности, ее структурные элементы ориентированы также на формирование универсальных компетенций - адаптивность и тайм-менеджмент (на уровнях мотивационного блока, блока личностных качеств, саморегуляционного блока), что способствует усилению психологического комфорта обучающихся. Такой подход к системе оценки соответствует новой антропоцентричной методологической парадигме в обучении иностранным языкам.

Литература:

1. Clinical Research Self-Appraisal Inventory (UNM Health Sciences centre) [Электронный ресурс]. – URL: <https://hsc.unm.edu/research/brep/common/docs/mcdp/mcdp-crai.pdf> (дата обращения: 15.10.2023)
2. Mortsiefer, A. Summative assessment of undergraduates' communication competence in challenging doctor-patient encounters / A. Mortsiefer // Evaluation of the Düsseldorf CoMed-OSCE. – Patient Educ Couns. – 2014. – Pp. 348-355

3. Peterson, E.B. The reliability of a modified Kalamazoo / E.B. Peterson // Consensus Statement Checklist for assessing the communication skills of multidisciplinary clinicians in the simulated environment. – 2014. – Pp. 411-418
4. Stubenrauch, S. Development and evaluation of a checklist assessing communication skills of oncologists: the COM-ONChecklist. J. – 2012. – Pp. 225-230
5. Алмазова, Н.И. Междисциплинарная интеграция как основа формирования готовности аспирантов медицинских вузов к коммуникации в профессиональной среде / Н.И. Алмазова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2020. – Т. 9. – № 34. – С. 8-23
6. Королева, Н.Г. Опыт использования виртуального пациента для обучения студентов-медиков коммуникативным навыкам / Н. Г. Королева, А.В. Воздвиженская // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 6. – С. 147-151
7. Нагорная, А.Г. Формирование гибких навыков (soft skills) в процессе изучения дисциплины «Педагогические технологии межкультурной коммуникации» в техническом вузе / А.Г. Нагорная // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – №10 (100). – URL: <https://research-journal.org/archive/10-100-2020-october/formirovanie-gibkix-navykov-soft-skills-v-processse-izucheniya-discipliny-pedagogicheskie-tehnologii-mezhkulturnoj-kommunikacii-v-texnicheskom-vuze> (дата обращения: 08.11.2023)
8. Паспорт экзаменационной станции. Неотложная медицинская помощь. (Методический центр аккредитации специалистов (Первый Московский государственный университет им. И.М. Сеченова) [Электронный ресурс]. – URL: https://fmza.ru/upload/medialibrary/daa/pasport-stantsii-neotlozhnaya-med.-pomoshch-27.04-_chek_list.pdf (дата обращения: 12.10.2023)
9. Паспорт экзаменационной станции. Сбор жалоб и анамнеза на первичном приеме врача терапевта-участкового. Методический центр аккредитации специалистов (Первый Московский государственный университет им. И.М. Сеченова) [Электронный ресурс]. – URL: http://fmza.ru/upload/medialibrary/2f7/6-pasport-stantsii-pilot-sbor-anamneza_izm.pdf (дата обращения: 13.10.2023)
10. Шостак, Е.В. Модель многоязычного обучения в многопрофильном вузе / Е.В. Шостак // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов. – 2020. – Т. 25, № 189. – С. 39-47

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Ярошенко Елена Александровна

Ставропольский государственный педагогический институт», филиал в г. Ессентуки (г. Ессентуки);

студент направления подготовки «Информационные системы и технологии» Ярошенко Игорь Сергеевич

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, филиал в г. Пятигорск (г. Пятигорск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В представленной статье рассмотрен опыт разработки и внедрения в современный урок начальной школы элементов игры. Предпосылкой создания стало проведенное исследование на выявление уровня информированности учителей и возможности применения игровых элементов на уроках в начальной школе. Экспериментальная работа включала в себя три блока вопросов, результаты которой показали, что основной причиной неготовности использования элементов игры являются большие временные затраты при подготовке к уроку. Поэтому в статье, на конкретном примере показана доступность ее создания. В работе были проанализированы такие сервисы для создания элементов игры, как: LearningApps, Wordwall, eТреники, OnlineTestPad. В результате было выбрано web-приложение AhaSlides. Представлена последовательность создания элемента игры на одном из уроков математики посредством использования данного web-приложения, а так же возможность ее апробации с учениками первых классов. Показана эффективность обучения, повышение мотивации и включения младших школьников в процесс обучения. Гаджеты стали одним из инструментов для учителя, помогающим привлечь полное внимание и сделать учебно-воспитательный процесс в начальной школе увлекательно-познавательным.

Ключевые слова: младшие школьники, современный урок, обучение, учебный процесс, элементы игры, геймификация, презентация, web-сервис AhaSlides, демонстрация процесса, интерактивы.

Annotation. The presented article discusses the experience of developing and introducing game elements into a modern primary school lesson. The prerequisite for its creation was a study conducted to identify the level of awareness of teachers and the possibility of using game elements in lessons in primary school. The experimental work included three blocks of questions, the results of which showed that the main reason for the reluctance to use game elements is the large amount of time spent preparing for the lesson. Therefore, the article shows the accessibility of its creation using a specific example. In the work were analyzed such services for creating game elements as: LearningApps, Wordwall, eTreniki, OnlineTestPad. As a result, the AhaSlides web application was chosen. The sequence of creating a game element in one of the mathematics lessons through the use of this web application is presented, as well as the possibility of testing it with first-grade students. The effectiveness of training, increasing motivation and inclusion of younger schoolchildren in the learning process has been shown. Gadgets have become one of the tools for teachers, helping to attract full attention and make the teaching and educational process in primary school exciting and educational.

Key words: primary schoolchildren, modern lesson, training, educational process, game elements, gamification, presentation, AhaSlides web service, process demonstration, interactive.

Введение. В условиях быстроменяющейся реальности современные дети не готовы учиться по старым стандартам. В ФГОС третьего поколения и ФОП обозначены и конкретизированы условия работы педагогов начальной школы, касающиеся организационных вопросов образовательного процесса.

Современный урок представляет собой задание, в процессе которого учитель компетентно использует все доступные средства для развития личности ученика, стимулирует его интеллектуальное развитие, обеспечивает глубокое и осознанное усвоение знаний, а также способствует формированию нравственных ценностей. Решение разнообразных задач, которые возникают в настоящее время невозможно на базе какого-то выработанного единно-установленного типа урока, с четко выделенными этапами и стандартизированной последовательностью их осуществления.

В начальной школе учебная деятельность является основным видом занятий, однако игра не уходит и все еще продолжает оказывать значительное воздействие и на развитие личности ребенка и на его познавательный интерес. Поэтому игровое занятие – это один из эффективных методов обучения первоклашек и ключевой подход в работе с младшими учениками.

Применяя игровые элементы в учебно-воспитательном процессе, несомненную пользу получают не только «младшеклассники», но и педагоги, поскольку создается ситуация погружения в образовательный процесс и применения знаний на практике. Используя эти знания, дети приходят к определенным выводам из учебников. Большая эмоциональная вовлеченность и радость познания помогают младшим школьникам легче запомнить материал, и быть более мотивированными к обучению [5].

Однако, для создания подобных игр, преподавателям необходимо приложить определенные усилия и потратить время. Простым проставлением звезд вместо оценок или просмотром видеороликов вместо занятий современного младшего школьника не удивишь. Для долгосрочного эффекта или высокого уровня вовлеченности необходимы качественные игры, требующие разработки сюжетов, адаптации правил под конкретную аудиторию, разработки уникальных игровых элементов и т.д.

Нехватка времени в учебном процессе является одним из препятствий применения игровых технологий. Эксперты в этой области считают, что на игру должно отводиться полтора – два часа. Но ни для кого не секрет, что сорокаминутный урок не позволяет провести полноценную игру, включая анализ результатов. Так же необходимо учитывать образовательный компонент, когда учитель вводит тему, объясняет правила, проводит занятие, анализирует результаты и делает выводы. Время, остающееся на саму игру, составляет всего 15-20 минут. В такой ситуации можно говорить только об элементах игры в классе, то есть о геймификации [1, С. 212].

В рамках данной статьи будет проведено исследование возможностей использования элементов игры в обучении младших школьников и сделана попытка демонстрации процесса их создания с помощью одного из простых и доступных веб-приложений.

В качестве объекта исследования выступит процесс обучения младших школьников, а предмета исследования – использование элементов игры на уроках в начальной школе.

В процессе проведения исследования были поставлены и решены следующие задачи:

- анализ различных источников информации с целью выявления особенностей и возможностей использования элементов игры на уроках в начальной школе;
- диагностика степени готовности педагогов начальных классов к работе с использованием элементов игры (геймификации);
- рассмотрение возможных способов создания элементов развивающих игр в процессе обучения младших школьников посредством использования цифровых образовательных технологий;
- определение преимуществ и недостатков разных платформ создания развивающих игр и выбор наиболее подходящей;
- демонстрация имеющегося потенциала, легкости, доступности и комфорта внедрения игровых компонентов в образовательный процесс начальной школы.

Научная новизна и оригинальность данного исследования заключается в демонстрации потенциала веб-сервиса Ahaslides и создании игровых компонентов в работе с первоклашками и стимулировании интереса учителей к его использованию.

Теоретическая значимость исследования заключается в создании элемента игры в веб-приложении Ahaslides для эффективного обучения, повышения мотивации и активного вовлечения младших школьников в учебный процесс.

Практическая значимость исследования заключается в возможности дальнейшего использования созданной в веб-приложении Ahaslides игры в учебно-практических целях. Кроме того, важным свойством является возможность дальнейшего развития игровых элементов, используя веб-сервер и добавления в него новых функциональных компонентов.

Целевой аудиторией исследования являются учителя начальных классов и администрация школы, студенты педагогических ВУЗов, младшие школьники, родители, а так же люди, интересующиеся проблемами педагогики.

Изложение основного материала статьи. Современные дети, особенно младшие школьники, изменились вслед за страной и мировыми тенденциями. Это дети, воспитанные в эпоху информационного развития. Они с самого раннего детства привыкли к использованию гаджетов и обладают опытом работы с интернетом. Учитывая уникальные особенности поколения современных детей, а так же их взгляды на современный мир, можно предположить, что стимулирование познавательного интереса, формирование необходимых компетенций можно достичь, если активно использовать цифровые образовательные технологии. На помощь приходят геймификационные технологии, которые выступают в качестве фундаментальных элементов формализации.

По сути, геймификацию в начальной школе можно представить, как интеграцию игровых компонентов в учебно-воспитательном процессе младшеклассников. Этот подход не является каким-то новым явлением в образовании. Просто появился новый термин и его различные трактовки. Подобные методы применялись и ранее, например, в советской школе, но в несколько упрощенной форме. К.Д. Ушинский считал, что игровые упражнения в виде викторин, должны непременно присутствовать в учебе детей, иначе образовательный процесс детей младшего школьного возраста будет монотонным, скучным и не продуктивным [1, С. 213].

Так же О. Федоров, являющийся ведущим научным сотрудником национального исследовательского университета ВШЭ, в своих научных работах говорит о том, что сюжетные и ролевые, деловые и настольные игры практически всегда присутствовали в образовательном процессе. Их целесообразно применять. А в настоящее время цифровые возможности расширили горизонты и образовательные игры стали более увлекательными и эффективными. Они могут служить не только как развлекательные средства, но и использоваться как тренажеры-симуляторы, моделируя и прогнозируя учебные задачи [4, С. 123].

Однако, многие учебные учреждения испытывают определенные трудности, связанные с внедрением в процесс обучения и воспитания детей начальной школы, компонентов игры. Это обусловлено отсутствием готовности педагогов применения в своей педагогической деятельности игровых моментов.

Нами было проведено исследование на выявление уровня готовности учителей начальных классов к использованию игровых элементов в учебе, где использовались такие системные методы получения информации, как теоретический анализ педагогической литературы, опрос, беседа и анализ деятельности учителей-предметников начальной школы.

Опросник включал в себя три блока вопросов, направленных на выявление уровня информированности и возможности применения элементов геймификации на уроках в начальной школе:

- какие конструкторы игр Вы знаете и умеете ли работать с ними?;
- как часто Вы пользуетесь цифровыми методическими материалами, и с какими трудностями сталкиваетесь при подготовке к урокам с использованием цифровых устройств?;
- хотели бы Вы использовать элементы игры в процессе обучения и готовы ли их применять?

Результаты исследования, представленные на рисунках 1 и 2, показали, что в настоящий момент малый процент (25%) действующих учителей готовы включить в свою работу технологии геймификации. Педагоги настороженно относятся к

возможности использования компьютерных игр и мобильных приложений, так как это требует больших временных затрат в изучении и создании образовательного контента.

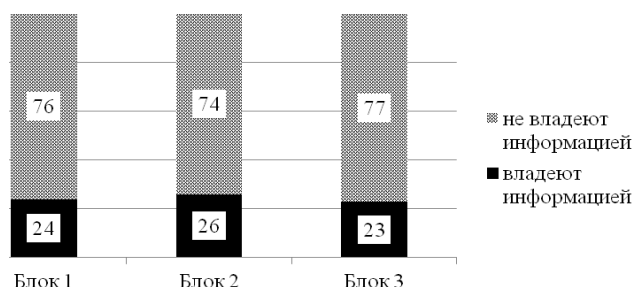


Рисунок 1. Выявление уровня информированности и возможности применения игровых элементов на уроках в начальной школе, %

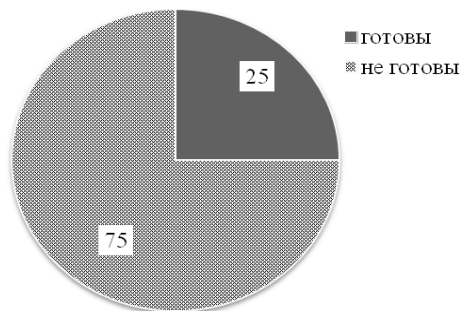


Рисунок 2. Результаты исследования о степени готовности учителей применения игровых компонентов в урочной деятельности начальной школы, %

Для того чтобы создать собственный контент или использовать какие-то готовые материалы в рамках образовательных программ можно воспользоваться уже имеющимися готовыми веб-сайтами, цифровыми платформами, онлайн-ресурсами. Тем более что их существует достаточное количество. Среди них, наибольшей популярностью пользуются такие, как: LearningApps, Wordwall, eТреники, OnlineTestPad и др. Все они имеют как преимущества, так и недостатки. Современные технологии дают возможность быстро и легко создавать игры с помощью конструкторов, не обладая навыками программирования. К таковым можно отнести различные веб-приложения, unity 3d, blender и др. [2, С. 586].

Для использования элементов игры в процессе обучения младших школьников было выбрано веб-приложение AhaSlides. С помощью этого удобного инструмента можно разработать игру-викторину, игру-интерактив, используя при этом реальное время для голосования и множество других игр-заданий. Этот инструмент позволяет легко и быстро применяться на любом из уроков, хотя некоторые эксперты не считают его достаточно мощным.

Продemonстрируем поэтапное ее создание и применение на одном из уроков математики. Для создания презентации необходимо зайти на сайт ahaslides.com и зарегистрироваться на сайте. Регистрация доступна с помощью почты Gmail, других почтовых сервисов, а также почты организации. На рисунке 3 представлено окно регистрации.

```

graph TD
    A[Sign up] --> B[Or Log in to your account]
    B --> C[Sign up with Google or]
    C --> D[Your email]
    D --> E[Your password]
    E --> F[Your full name]
    F --> G[Sign up]
    G --> H[Sign up with SSO]
  
```

Рисунок 3. Окно регистрации

После регистрации открывается окно для создания презентаций. Создать презентацию можно как с помощью уже готовых шаблонов, так и самостоятельно при нажатии кнопки «Новая презентация» (рисунок 4).

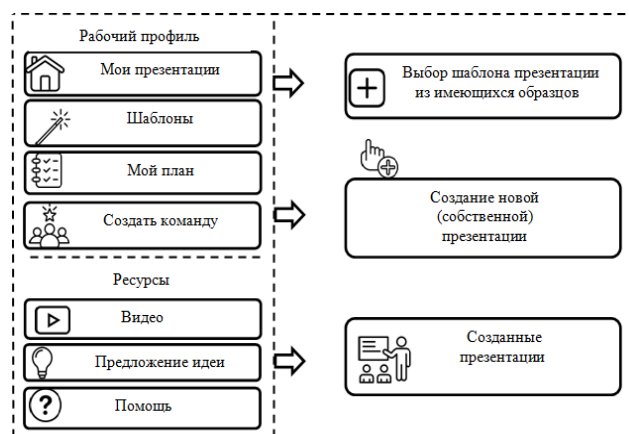


Рисунок 4. Окно создания презентации

При нажатии «Новая презентация» открывается меню для создания. В этом меню можно создать необходимое из большого выбора интерактивных возможностей, таких как «Создать голосование, выбрать правильный ответ, написать правильный ответ, установить соответствие и т. д.» (рисунок 5).

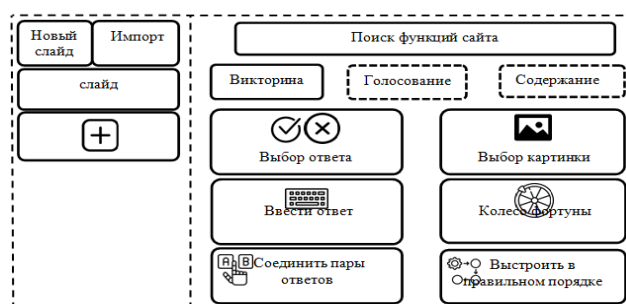


Рисунок 5. Окно создания презентации

Для демонстрации возможностей приложения для создания элементов игры на уроке математики была создана интерактивная презентация для тренировки учеников начальных классов по теме «Сложение». Ученики переходят к ней по ссылке или Q-коду. На первом слайде, представленном на рисунке 6 описывается текущая задача занятия.

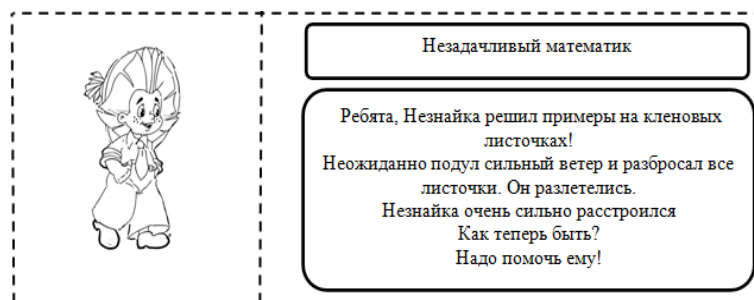


Рисунок 6. Задача занятия

Чтобы выбрать отвечающего на следующий вопрос было использовано «колесо фортуны». При нажатии на кнопку по центру колесо начинает крутиться и выбирает ученика (рисунок 7).

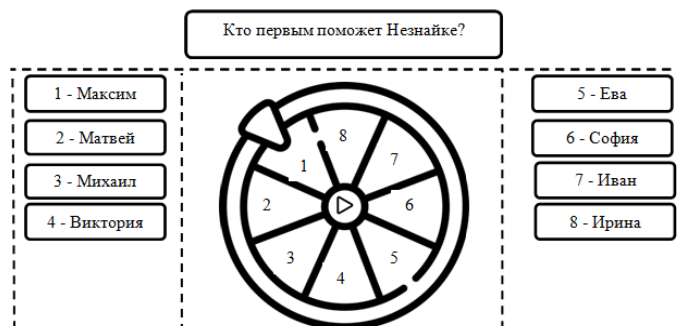


Рисунок 7. Выбор отвечающего

После того как отвечающий ученик выбран, ему выдается задание, где надо выбрать правильный ответ из трех вариантов (рисунок 8).



Рисунок 8. Задание для ученика

После ответа на поставленный вопрос выбирается следующий ученик для решения задач на сложение. В конце занятия подводится итоговая таблица лидеров, отражающая результаты каждого ученика (рисунок 9).

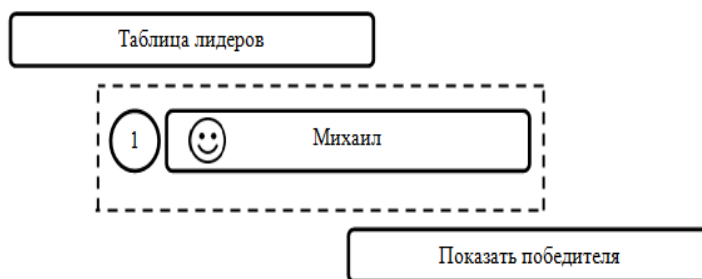


Рисунок 9. Таблица лидеров

Выводы. В ходе реализации проекта был создан игровой компонент в веб-приложении Ahaslides, с целью эффективного обучения, мотивированности и активного вовлечения обучающихся в учебу.

Дети младшего школьного возраста активно взаимодействуют с интерактивным контентом, тем самым проявляя неподдельный интерес к учебному процессу. С использованием созданного на Ahaslides материала уроки приобретают привлекательность, динамичность и образовательную ценность, а также обеспечивают возможность организации индивидуальной, парной и групповой работы. В дальнейшем работа над усовершенствованием и наполнением базы элементов игр на сайте планируется как совместная со студентами СГПИ филиала г. Ессентуки. Студенты – будущие педагоги могут ее разнообразить, используя функциональные возможности веб-сервиса.

Работа над наполнением и поддержанием созданных элементов игр может быть полезна в профессиональном плане выпускникам педагогических вузов, молодым учителям, начинающим свой профессиональный путь, а также уже работающим педагогам в начальной школе.

Все задачи, поставленные на начальном этапе создания, были выполнены. Создан простой и понятный элемент игры, который не затрачивает много времени и финансовых средств.

Таким образом, применение функционала веб-сервиса Ahaslides способствует увеличению мотивации к учебе и улучшению уровня знаний, стимулируется интерес к учебному материалу и повышается эффективность организации образовательного процесса детей младшего школьного возраста.

Литература:

1. Афиногенова, Е.В. Геймификация и сторителлинг как инструменты повышения учебной мотивации младших школьников на онлайн-занятиях / Е.В. Афиногенова, А.А. Кузнецова // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 211-218
2. Вервыкишко, Е.И. Геймификация образовательного процесса: игровые решения в рамках проведения уроков гуманитарного цикла / Е.И. Вервыкишко, И.А. Пастухова // Международный научный журнал «Вестник науки». – 2023. – № 12 (69). – Т. 3. – С. 585-588
3. Федоров, О.Д. «Учитель для России»: система ценностей / О.Д. Федоров // Образовательная политика. – 2019. – №3 (79). – С. 122-130
4. Щуркова, Н.Е. Педагогика. Игровые методики в классном руководстве: практическое пособие / Н.Е. Щуркова. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 165 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ярцев Артем Александрович

Оренбургский институт путей сообщения (филиал)

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБЪЕДИНЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ

Аннотация. Социально экономические, преобразования обусловили тему нашего исследования социализация детей младшего школьного возраста в объединениях дополнительного. Система современного Российского образования претерпевает фундаментальные изменения в поиске разнообразных форм, средств и методов социализации детей младшего школьного возраста. В проведенном нами исследовании было выявлено, что специально разработанная программа в системе дополнительного образования может выступать в качестве значимого фактора социализации.

Ключевые слова: социализация, досуговая деятельность, дополнительное образование.

Annotation. Socio-economic transformations have determined the topic of our study, the socialization of primary school children in additional associations. The system of modern Russian education is undergoing fundamental changes in the search for various forms, means and methods of socialization of primary school children. In our research, it was revealed that a specially designed program in the system of additional education can act as a significant factor of socialization.

Key words: socialization, leisure activities, additional education.

Введение. Современные преобразования в обществе на первое место ставят индивидуальность, самостоятельность, образованность, неординарность и инициативу личности педагога с новым типом мышления. Необходим педагог с высоким уровнем теоретической подготовки и практических умений и навыков, способный к саморазвитию, самообучению, умеющий и желающий работать с людьми и умеющий воспитать будущее поколение творчески мыслящим, мобильным и конкурентоспособным.

В современных условиях актуализируется социальная необходимость в модернизации педагогической парадигмы на гуманистическую, отвергающую управление человеком и реализующую принципиально другой подход к нему как цели и центру воспитательных усилий.

Ведущей проблемой социального развития является гомеостаз взаимодействия общества с каждой отдельно взятой личностью, то есть ее социализация. Особенно важной для социума является вхождение подрастающего поколения в социум. Именно в период детства, отрочества и юности, характеризуется значительной мерой восприятия в освоении окружающего мира, когда формируется основные структуры личности, которые, в существенной степени, зависят от уровня педагогизации социальной среды. Социальное самоопределение человека одинаково актуально и для прошлого, и для настоящего столетия, и для россиянина и для жителя любой другой страны, но оно существенно зависит от социально-политической и экономической системы общества. Это процесс, непрерывно меняющийся по своему характеру.

Вместе с тем, несмотря на столь представительный круг ученых, исследовавших проблему социализации подрастающего поколения, почти не исследованы проблемы социализации детей и подростков в сфере досуга и дополнительного образования. Фрагментарность существующих теоретических разработок и ограниченность эмпирических исследований по проблемам, связанных с социализирующим воздействием досуга, и сведений его воспитательной функции [1].

Изложение основного материала статьи. Анализ теории и практики показал, что Дом, Дворец, Центр детского творчества может быть не только учреждением дополнительного образования, его возможности влиять на воспитание подрастающих поколений значительно шире, но и еще может быть одним из факторов социализации подрастающего поколения.

Работа Центра детского творчества г. Оренбурга основанная на психолого-педагогических исследованиях, которая ведет к созданию комплекса разноуровневых программ, при помощи которых будет обеспечен выбор ребенком не только области для саморазвития, но и темпа продвижения по пути до профессионального и начального профессионального образования. Обязательным вектором образовательных и воспитательных усилий педагогов Центр детского творчества должен оставаться на гармоничном согласовании интересов и возможностей каждого воспитанника с возможностями и нуждами людей, их окружающих: родных, близких, земляков, соотечественников. [7]

Задачами Центр детского творчества выступают:

- обучение педагогического состава современными психолого-педагогическими и социально педагогическими представлениями социализации детей при помощи творчества и о путях развития индивидуально-творческих способностей;
- создание комплекса образовательных программ, нацеленных на социализацию и развитие творческих способностей, также развитие социальной активности воспитанников.

Стратегическая задача – формирование самостоятельной творчески активной личности, способной не только «вписаться» в демократический образ жизни, но и содействовать его совершенствованию на гуманных началах. Важно не просто развивать творческие способности учащихся, но и делать упор на позитивной социокультурной ориентации творчества, на воспитании в детях порядочности, уважительности, отзывчивости и так далее [4].

Учреждения дополнительного образования детей становятся центрами мотивационного развития личности, ее самореализации и самоопределения. Понятно, что выбор ребенком профиля занятий в таком учреждении может определяться множеством различных причин. Например, интересом к любительским занятиям, симпатиями к сверстникам, которые посещали кружок ранее, советом старших, родителей, будущими возможностями, кроме того, в ходе занятий на указанные и подобные мотивы могут насаиваться симпатии к педагогу и т.п.

Богатство, осознанность, социальная направленность мотивации будут в значительной степени характеризовать уровень развития личности. Делая во время занятий акцент не только на предметных достижениях детей, но и на психологически комфортной обстановке, а главное – на участии детей в создании этой обстановки, – мы содействуем в социализации. Даже если дети не превратят свое увлечение в профессию, они смогут самостоятельно отыскивать (и создавать) подобные психологические ниши: любительские занятия, компании единомышленников. При определенных условиях естественный для учреждений дополнительного образования отсев мы вправе рассматривать социализацию как проявление свободы выбора в виде отказа от несозвучного занятия, общения [3].

Каждая образовательная программа предусматривает восхождение ребенка по «лестнице знаний, умений и навыков». Нас в этом восхождении будут интересовать ступени, напрямую связанные с творчеством – творчеством, направленным ребенком на: 1) предмет деятельности; 2) самого себя; 3) межличностные отношения в детском объединении.

Способности формируются учащимся под руководством педагога:

- прямым – в ходе выполнения четко формулируемых творческих заданий;
- косвенным – в результате разрешения проблемных ситуаций, создаваемых или используемых педагогом для побуждения учащихся к самостоятельному развитию творческих способностей.

Среди задач каждого педагога можно выделить следующее:

- определить совокупность творческих способностей, которые должны быть сформированы у учащихся во время занятий в кружке;
- наметить и хронологически упорядочить набор творческих заданий, а также перечень типичных проблемных ситуаций, способствующих искомому развитию учащихся;
- выявить виды коллективной организации обучения, при которой в наилучшей степени формируются коммуникативные умения учащихся, развивается доброжелательное общение в кружке.

Достижению таких целей призваны служить педагогические принципы общедоступности, свободы выбора, адаптивности к уровню подготовки и развития воспитанников, преемственности, дифференциации и индивидуализации, психологического сопровождения, успешности, сотрудничества взрослых и детей [6].

В ходе реализации программы дети включены в различную деятельность.

Создание единой развивающей среды как педагогический прием в работе с младшими школьниками (на примере студии раннего развития «Сказка»).

У малышей 6-7 лет естественно преобладают пассивные формы социализации. Активность минимальна, поскольку при вхождении в общественную среду у ребенка доминирует потребность соответствовать ожиданиям взрослых людей, ориентация на их оценки. В первую очередь для них важно мнение родителей, особенно мамы.

Чтобы ребенок действовал максимально активно для данного возраста, пытался вырабатывать собственное эмоциональное представление о мире, обществе и о себе и в соответствии с этим выстраивал включение в воспитательный процесс. Ребенок эмоционально привязан к матери, поэтому важно, чтобы мама стала коллегой педагога, проводником его идей. Мама для 6-7 летнего ребенка – основной инициатор его развития. Если маму, сделать «соавтором», то все воспитательные воздействия педагога находят продолжение в семейной жизни ребенка.

Чем раньше вовлекаются родители в совместное творчество, тем больше проявляют неподдельный интерес к способностям своего ребенка. Родители начинают жить одной творческой жизнью со своими детьми, происходит духовное взаимообогащение. Образуется единая развивающая среда: педагог, с одной стороны, ребенок – родитель – с другой.

Используемая система работы с родителями заключается в следующем:

1. Точное информирование родителей о содержании деятельности детей в объединении. После каждого урока в течение 10 минут проводятся беседы с родителями о ходе, занятиях: какую, информацию получали дети, на что следует обратить внимание при повторении дома.

2. Изготовление учебных пособий. Например, каждый родитель для своего ребенка изготавливает тетрадь по окружающему миру, изготавливает словарь и т.д.

3. Изготовление игровых пособий. Так, мамы делают маски, шапочки для персонажей игр, сказок. На занятиях во время игр можно видеть, как ребенок гордится, что эта шапочка выполнена его мамой.

4. Организация выставок семейного рисунка (1 – в месяц). Выставки проходят под названием «Мы поем», «Мы слушаем» «Мы играем», «Мы читаем» и пр. Родители помогают своим детям в формировании рисунков.

5. Посещение Филармонии, Драматического театра, Театра кукол. После концертов, спектаклей дети с родителями обсуждают услышанное, обмениваются впечатлениями. Расширяется диапазон общения на разнообразные темы. У детей и родителей появляются новые общие темы для разговоров, бесед.

6. Совместное проведение праздников. Это – самая активная и результативная форма сотрудничества, и наиболее широкая, глубокая форма образовательного процесса, объединяющая всех. Проводится три больших мероприятия в год: новогодний концерт, праздник «Восьмое марта», выпускной «Огонек».

На таких праздниках мы можем видеть родителей превращающихся в сказочные персонажи, и играющих вместе с детьми в веселые игры и хороводы.

Подобные праздники и совместная подготовка к ним где ребенок может самовыразиться, где вместе с мамой и педагогом поиграл, посмеялся, показал себя на сцене, всё это позитивный заряд уверенности на будущее. Получаемые яркие впечатления, испытываемые радостные переживания откладываются во внутреннем опыте ребенка, стимулируют его развитие. Они же способствуют сплочению семьи, появлению общесемейных интересов, поднимают семью в целом на более высокий культурный уровень [6].

Наблюдения за детьми и общение с родителями показывает важность интенсивной работы с семьей с самых первых дней прихода детей в ДТДиМ. Только в этом случае удастся сформировать новую развивающую среду.

Массовые формы работы в кружке «Родная природа» как средство развития инициативы у детей.

Массовое мероприятие – это форма работы с элементом театрализации, которая осуществляется по определенному сценарию, где дети не просто исполнители, но и в какой-то мере творцы. Массовая работа, прежде всего, это мероприятие учебного характера, позволяющие включить всю группу детей в их подготовку и проведение с целью закрепления полученных знаний, умений по определенной теме. Деятельность детей в процессе подготовки массового мероприятия способствует развитию коммуникативных качеств, эмпатии, формирует чувство ответственности, умение работать в группе, желание нести свои знания сверстникам, проявлять свою индивидуальность.

На первом году обучения вне зависимости от возраста детей (младшие школьники или дошкольники) массовыми мероприятиями можно назвать итоговые занятия по пройденным темам (осень, зима, весна), которые мы адресуем родителям как нашим зрителям. Сценарий разрабатывается педагогом, а дети наполняют его содержанием.

На первом году обучения дети готовятся к выступлению не самостоятельно, а под руководством педагога, потому что не имеют опыта подобной работы. Помощь педагога позволяет детям преодолеть свою неуверенность, страх. Ключевые роли распределяются между наиболее способными, одаренными, уверенными в себе детьми. Обычно таких детей в группе не более 10-12 человек. Участие остальных детей в мероприятии ограничивается лишь ответами на их вопросы (загадки).

Вот некоторые названия таких мероприятий: «В гостях у лесных гномов», «В лес по загадки», «Хозяйка Осень», «Здравствуй, Зимунка – Зима».

На втором году обучения к уже названным мероприятиям присоединяются такие, которые мы готовим для выступления вне кружка. Их цель – сформировать у детей потребность пропаганды своих знаний. Формы разные – это кукольные спектакли, устные журналы, состоящие из 4-5 страничек разного содержания и характера, посвященных

природе. Выступления обычно проходят в школах на уроках природоведения, в группах продленного дня или в детских садах. При подготовке и проведении таких мероприятий у детей вырабатывается чувство ответственности, взаимовыручка, дисциплинированность, способность к сотрудничеству.

На третьем году обучения у детей не только не пропадает интерес к таким делам, наоборот, формируется вкус к выступлениям, проявляется самостоятельность, инициатива. Они сами стараются придумать темы и формы выступлений. Это могут быть игры по станциям, КВН, театрализованные беседы, кукольные спектакли, устные журналы, викторины и т.д. Подготовка идет в группах, состоящих из 10-12 человек.

Учащиеся, которые остаются в кружке после 3 года, работают по индивидуальным программам, проявляя самостоятельность во все большем объеме – выборе тем, форм воплощения, поиске материала. Они проводят занятия с малышами, выступают организаторами мероприятий в группах 1 и 2 годов обучения.

Наблюдения за детьми в течение трех лет и результаты психологического обследования показывают, что у детей снижается тревожность, формируется уверенность в себе и адекватная самооценка. Они обучаются сотрудничеству, умению верно оценивать свои возможности, принимать и оказывать помощь.

Возможности личностного развития в детском объединении «Лора».

В объединении моделирования одежды приходят девочки с 7 лет, то есть в начальный период подросткового кризиса, когда они начинают проявлять интерес к своей внешности, ее оформлению.

Они боятся показаться смешными, чем – то выделиться, стараются быть как все. Несмотря на подростковый бунт по отношению ко взрослым, социализация в переходный возраст протекает обычно по пассивному типу. Подросток, стараясь, приспособиться к новому для него миру, некритично усваивает бытующие в молодежной среде нормы, ценности, эталоны поведения и оформления внешности. Наша задача состоит в том, чтобы помочь каждой воспитаннице почувствовать, осознать собственную индивидуальность, научиться выражать ее сначала через оформление собственной внешности, создать свой стиль в одежде, в поведении, а потом – и в жизни.

На занятиях в объединении «Лора» девочки не только приобретают элементарные навыки шитья, они обучаются моделированию одежды. Для этого им читаются специальные курсы по эстетике, теории моды, истории костюма, цветоведению. Они постигают основные принципы того, как надо согласовывать те или иные модные линии и элементы оформления, колористическую гамму, фактуру ткани с индивидуальными особенностями фигуры, цветом глаз, волос, кожи, с возрастом и общим назначением одежды.

Когда девочки начинают шить на себя, они стараются понять свои индивидуальные особенности и создать модель, которая бы им соответствовала. Выбор и доработка моделей происходит в процессе группового обсуждения. Воспитанницы помогают друг другу правильно понять и оценить достоинства и недостатки своей внешности. Начиная с анализа внешности подруг и самих себя, девочки постепенно переходят к более глубоким формам самопознания. У них формируется собственное и адекватное представление о себе [6].

Когда они работают над моделями для своей одежды, то обучаются действовать самостоятельно, учитывая свои особенности, потребности и возможности. Создавая одежду, которая подчеркивает их привлекательные стороны и скрывает недостатки, девочки начинают чувствовать себя увереннее, становятся смелее и раскованнее. Сам процесс шитья способствует развитию у девочек таких важных качеств, как усидчивость, аккуратность, трудолюбие, умение все делать своими руками. Приобретенные ими практические навыки позволяют им в дальнейшем легко переделать любую вещь так, чтобы чувствовать себя в ней удобно и уверенно, сделать из старой вещи модную.

Наблюдение за девочками в течение 1 года, когда они занимаются в объединении, показывает, как растет их самостоятельность, независимость, активность, уверенность в себе, происходит личностное взросление. Об этом же свидетельствуют и результаты психолого-педагогических исследований, на основании которых можно сделать вывод о снижении тревожности, повышении самостоятельности, развитии творческого мышления и воображения. Развитие самопознания и творческих способностей, которое происходит в процессе моделирования, создания и демонстрации своих изделий, позволяет девочкам сформировать адекватную самооценку и веру в свои силы, что очень важно для выбора дальнейшего жизненного пути [6].

Учеба способствует и расширению кругозора, формированию художественного вкуса. Воспитанницы по желанию выполняют творческие задания, готовят рефераты по проблемам моды и дизайна. Все выступления совместно обсуждаются. Естественно, что профессиональными модельерами становятся единицы. Талант дизайнера также редок, как и другие таланты. Но позитивные изменения происходят со всеми.

В ходе исследования мы исходили из целевого аспекта исследования, направленного на социализацию детей в условиях ДТДиМ. Были включены в программу творческие дела, в которых принимали участие не только воспитанники но и родители, благодаря чему происходила ситуация социально ролевого тренинга между родителями и детьми. Дети и родители при подготовке и проведении социально-ориентированных дел проживали тот образ, который они создали, происходило формирование эталонов поведения, что приводило к более эффективной социализации детей.

В ходе нашего исследования была разработана и апробирована программа социализации детей в условиях дополнительного образования:

- отражающая целенаправленность (социализация детей в условиях ДТДиМ), содержание (социализация детей через творчество);
- логику (диагностический, содержательный и аналитический этапы);
- совокупность социально-педагогических средств (обеспечение педагогов современными педагогическими представлениями о социализации детей, создана программа социализации детей в ДТДиМ, взаимодействие родителей детей педагогов через совместное творчество);
- проектируемые результаты ценностные качества личности – усвоение эталонов поведения, индивидуально-творческий потенциал при помощи совместное творчество с родителями и педагогами, формирование социальной активности – через умение и желание вступать во взаимодействие с социумом.

Выводы. Таким образом, ДТДиМ в ходе реализации программы по социализации дети включены в различные виды деятельности, что позволяет выявить и раскрыть их творческие способности, создать психолого-педагогические условия для учащихся через творческую деятельность, способствовать профессиональному самоопределению воспитанников.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1990. – 315 с.
2. Зимняя, И.А. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / И.А. Зимняя. – М., 2005. – 401 с.

3. Потенциал образовательной среды транспортного вуза в формировании современной технической интеллигенции: социокультурный и компетентностный подходы / Ю.Н. Егорова, А.Н. Попов, А.А. Ярцев, О.Ю. Малахова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3. – С. 87-89
4. Попов, А.Н. Речевой имидж руководителя: сущность, компоненты, пути формирования / А.Н. Попов, О.Ю. Малахова // Наука и культура России. – Самара: СамГУПС, 2019. – С. 278-281
5. Хандримайлов, А.А. Роль социально-гуманитарного и правового знания в формировании мировоззренческих и профессиональных ориентиров технического специалиста / А.А. Хандримайлов, А.Н. Попов, О.Ю. Малахова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70. – Ч. 3. – С. 115-118
6. Ярцев, А.А. Досуговая деятельность студента – дополнительное образовательное пространство: педагогические подходы и принципы проектирования / А.А. Ярцев, О.Ю. Малахова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67. – Ч. 1. – С. 271-274
7. Ярцев, А.А. Досуговая деятельность как фактор профессионального становления будущего педагога диссертация. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ярцев Артем Александрович. – Нижний Новгород 2004.

Педагогика

УДК 37.013

старший преподаватель Яскина Ольга Александровна

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

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам применения цифровых технологий в обучении биологии. Описываются вызовы современного школьного образования, среди которых можно выделить высокую привязанность современных детей к цифровым устройствам, в связи с этим необходимость разработки новых стратегий обучения, а так же ситуация информационной перегрузки старшеклассников. Одним из направлений перестройки естественнонаучного образования является интеграция цифровых технологий в обучение биологии. Цифровые инструменты используются для создания виртуальных лабораторий, моделирования биологических процессов, визуализации сложных структур и взаимодействий в организмах и многого другого. Это позволяет старшеклассникам экспериментировать и изучать биологические явления в интерактивной и интересной для них форме. В статье обоснована результативность образовательного процесса по биологии в старших классах за счет применения цифровых технологий. Автор подчеркивает, что комплексное, систематическое и методически целесообразное применение электронных образовательных ресурсов учебного назначения позволяет в целом повысить качество естественнонаучного образования старшеклассников.

Ключевые слова: естественнонаучное образование, цифровые инструменты, электронные образовательные ресурсы, педагогический эксперимент, вызовы школьного образования.

Annotation. The article is devoted to the use of digital technologies in teaching biology. The challenges of modern school education are described, among which one can highlight the high attachment of modern children to digital devices, in connection with this the need to develop new teaching strategies, as well as the situation of information overload of senior pupils. One of the directions for restructuring natural science education is the integration of digital technologies into biology teaching. Digital tools are used to create virtual laboratories, model biological processes, visualize complex structures and interactions in organisms, and much more. This allows senior pupils to experiment and explore biological phenomena in a way that is interactive and interesting to them. The article substantiates the effectiveness of the educational process in biology in high school through the use of digital technologies. The author emphasizes that the comprehensive, systematic and methodologically appropriate use of electronic educational resources for educational purposes makes it possible to generally improve the quality of natural science education for senior pupils.

Key words: science education, digital tools, electronic educational resources, pedagogical experiment, challenges of school education.

Введение. Естественнонаучное образование представляет собой процесс приобретения знаний о фундаментальных принципах природы и ее явлениях, основанный на научном методе и исследованиях, направленное на развитие у старшеклассников навыков и компетенций, необходимых для научного исследования и практического применения знаний в области естественных наук. Оно помогает учащимся понять причинно-следственные связи в природе, объяснить научные факты и феномены, а также применять полученные знания для решения реальных проблем.

Основная цель естественнонаучного образования заключается в формировании у обучающихся целостного понимания научной картины мира, развитии научного метода познания и его интеграции в систему ценностей современного человека.

Для достижения этой цели перед педагогом ставятся задачи: формирование у учащихся научного мировоззрения и современной естественнонаучной картины мира, раскрытие принципов строения материи и универсальности законов природы, развитие научной культуры, применение полученных знаний в повседневной жизни, развитие умений ориентироваться в окружающем мире, а также формирование знаний о природоохранном и экологическом аспектах [5].

Большое значение для анализа вопросов современного естественнонаучного образования, его структуры, места в системе общего образования, роли в формировании сознания и миропонимания учащихся имели исследования Н.М. Верзилина, Г.С. Калиновой, В.В. Пасечника, С.В. Суматохина, А.В. Теремова, Д.И. Трайтака [9, 10, 11, 12].

Изложение основного материала статьи. Современное школьное образование сталкивается с рядом вызовов, одним из которых является необходимость адаптации образовательных подходов к быстро развивающимся цифровым технологиям, которые стали неотъемлемой частью жизни детей.

Дети, живущие в условиях цифрового общества характеризуются высокой привязанностью к цифровым устройствам и интернету. Они регулярно используют смартфоны, планшеты и компьютеры в решении повседневных задач. Это приводит к изменению их способа восприятия, общения и работы с информацией.

Другим вызовом является необходимость разработки новых стратегий обучения, которые соответствовали бы потребностям современных детей. Школьники сегодня предпочитают интерактивные и мультимедийные форматы обучения, а также активное участие в процессе обучения. Как следствие, перед учителями стоит проблема адаптации методик и использования цифровых инструментов для обновления учебной среды.

Третьим вызовом является ситуация информационной перегрузки растущего человека. Современные дети имеют доступ к огромному объему информации, но им может быть сложно различать надежные и достоверные источники от недостоверных. Именно поэтому важно развивать у них навыки критического мышления и оценки информации.

Кроме того, увеличение продолжительности времени пребывания в интернете может привести к снижению концентрации внимания учащихся. Они могут испытывать трудности с удержанием внимания на задачах длительное время и сосредоточением на традиционных формах обучения. Учителям необходимо разрабатывать стратегии и методы, помогающие развивать навыки сосредоточения и мотивацию в цифровой среде.

Следовательно, вызовы современного школьного образования включают в себя учет потребностей и предпочтений современных детей, разработку новых стратегий обучения, стимулирование развития критического мышления и эффективное управление информационной нагрузкой. Совмещение традиционных и цифровых подходов в образовании может быть ключевым для обеспечения качественного обучения и развития современных школьников.

Трансформация и качественная перестройка естественнонаучного образования – это процессы изменения и улучшения способов обучения и усвоения знаний в области естественных наук. Одним из направлений перестройки естественнонаучного образования является интеграция цифровых технологий в обучение биологии [3, 4, 8]. Цифровые инструменты используются для создания виртуальных лабораторий, моделирования биологических процессов, визуализации сложных структур и взаимодействий в организмах и многого другого. Это позволяет старшеклассникам экспериментировать и изучать биологические явления в интерактивной и интересной для них форме.

Применение цифровых технологий в биологии также включает использование онлайн-курсов, вебинаров, видеолекций и программного обеспечения для самостоятельного изучения и прохождения тестирования. Это дает старшекласснику возможность гибко осваивать материал в соответствии с собственным темпом и предпочтениями, а также получать обратную связь и поддержку от учителей в режиме реального времени [1, 2].

В целом, перестройка естественнонаучного образования с использованием цифровых технологий в биологии предоставляет более эффективные и доступные средства обучения, способствуя развитию более широких и глубоких знаний в этой области.

Приведем некоторые примеры цифровых технологий, которые могут применяться в учебном предмете «Биология» для амплификации учебного процесса:

1. Виртуальные лаборатории. Они представляют собой программные среды, которые позволяют учащимся проводить виртуальные эксперименты и исследования. Виртуальные лаборатории обычно имитируют реальные лабораторные условия и позволяют старшеклассникам получить практический опыт при изучении биологических явлений.

2. Моделирование и симуляции. Эти технологии предоставляют возможности для создания компьютерных моделей биологических процессов, структур и организмов. С помощью моделирования и симуляций учащиеся могут исследовать сложные биологические явления и предсказывать их результаты на основе различных параметров.

3. Интерактивные обучающие материалы. Этот вид цифровых технологий представляет собой интерактивные и мультимедийные материалы для изучения биологии. Последние включают в себя видеоролики, анимации, инфографики и другие визуальные средства, которые помогают учащимся лучше понять и запомнить сложные концепции и процессы.

4. Онлайн-курсы и платформы для самостоятельного обучения. Эти технологии представляют собой цифровые платформы, на которых старшеклассники могут изучать биологический материал в своем собственном темпе. Они предлагают видеолекции, интерактивные задания, тесты и другие ресурсы, которые помогают учащимся углубить свои знания и развить навыки самостоятельного обучения.

Структура каждого вида цифровых технологий может различаться, но обычно они включают программное обеспечение, интерфейсы для взаимодействия с пользователем, базы данных или модели, а также инструменты анализа и визуализации информации. Они разработаны таким образом, чтобы учащиеся могли активно взаимодействовать с контентом, проводить эксперименты и исследования, а также получать обратную связь и дополнительную информацию для углубленного изучения биологии.

В рамках опытно-экспериментальной работы, направленной на повышение качества естественнонаучного образования при использовании цифровых технологий, нами было проведено сравнение эффективности обучения биологии с использованием традиционных методов и с применением цифровых технологий. Эксперимент был проведен с января по май 2022/2023 учебного года и включал констатирующий и формирующий этапы.

На констатирующем этапе эксперимента был определен характер учебной мотивации, а также уровень знаний и познавательного интереса старшеклассников.

Для изучения мотивации старшеклассников к обучению было проведено анкетирование, включающее 3 раздела: 1 – любимые и нелюбимые предметы в школе; 2 – причины, характеризующие отношение к предмету; 3 – причины, характеризующие общие мотивы обучения учащихся.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что для учащихся 10-х классов характерны как внутренние, так и внешние мотивы к обучению. В большей степени мотивация обусловлена сложившимися обстоятельствами: требованием родителей и учителей, общественным одобрением учебы в школе, будущими экзаменами по предметам, желанием овладеть той или иной профессией в будущем.

Стоит отметить, что, несмотря на систему внешних мотивационных факторов, десятиклассники с большим удовольствием изучают интересные им предметы и отторгают неинтересные. Внутренняя мотивация выражается в основном в удовлетворенности от учебной деятельности. Ключевыми аспектами внутренней мотивации школьника являются увлеченность, самостоятельность, стремление к росту, познанию и личностному развитию.

Для выявления уровня знаний на тему «Клеточный уровень организации природы» старшеклассникам предлагалось пройти контрольный срез по материалу рассматриваемой темы. Формирующий эксперимент был направлен на выяснение исследуемых показателей после изучения материала с использованием цифровых технологий на темы «Особенности строения клеток прокариотов и эукариотов», «Энергетический обмен в клетке», «Биосинтез белков», «Деление клеток». Такой подход позволил более детально разобраться в исследуемой проблеме и уточнить, на каком из этапов возникли проблемы при освоении материала.

Результаты определения уровня знаний старшеклассников на констатирующем и формирующем этапах представлены в таблице 1.

Результаты уровня знаний старшекласников

Оценка	Констатирующий этап	Формирующий этап
Оптимальный уровень	18%	29%
Допустимый уровень	32%	39%
Критический уровень	50%	32%

В уровне знаний старшекласников была отмечена положительная динамика. Количество старшекласников с критическим уровнем знаний по данной теме сократилось, в то время как количество старшекласников с оптимальным и допустимым уровнем возросло, что говорит о положительных изменениях в обучении с применением цифровых технологий. Такие результаты могут быть связаны с интерактивным и углубленным изучением материала, доступом к визуализации биологических процессов и возможностью самостоятельного исследования с использованием цифровых инструментов.

Диагностика познавательного интереса старшекласников проводилась по модифицированной методике Е.В. Ненаховой [6] и представляла собой анкетирование в виде теста из 15 высказываний, которые предлагалось оценить по 3-балльной шкале: 0 – нет, редко, 1 – иногда, 2 – да (часто).

Результаты изучения уровня развития познавательного интереса старшекласников на констатирующем и формирующем этапе эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень познавательного интереса старшекласников при проведении занятий с использованием цифровых технологий в биологии

Оценка	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент
Оптимальный уровень	23%	34%
Допустимый уровень	35%	38%
Критический уровень	42%	28%

Из данных таблицы видно, что уровень активизации деятельности старшекласников с использованием цифровых технологий на оптимальном и допустимом уровне несколько повысился.

Результаты эксперимента позволили сделать вывод о том, что использование цифровых технологий в биологии повысило качество обучения и достижение учебных целей учащихся, а так же обеспечило более глубокое понимание и применение знаний в области биологии.

Выводы. На основании проведенного педагогического эксперимента можно сделать следующие выводы об использовании цифровых технологий в качестве инструмента для повышения качества естественнонаучного образования старшекласников.

1. Повышение мотивации и интереса к изучению биологии. Цифровые технологии обеспечивают новые и увлекательные способы изучения биологических концепций. Это способствует повышению мотивации старшекласников и повышает их познавательный интерес к изучению биологии.

2. Более глубокое и практическое понимание биологических явлений. Цифровые технологии позволяют старшекласникам взаимодействовать с визуализацией биологических процессов, моделировать и проводить виртуальные эксперименты. Это помогает им лучше понять и запомнить сложные концепции, а также применять полученные знания на практике.

3. Развитие критического мышления и аналитических навыков. Использование цифровых технологий требует от старшекласников анализа и интерпретации данных, решения проблем, проведения исследований. Это способствует развитию их критического мышления и аналитических навыков, которые являются важными компетенциями в естественнонаучной области.

4. Универсальный доступ и гибкость обучения. Цифровые технологии позволяют старшекласникам изучать биологию в своем собственном темпе и наиболее удобным для них образом. Онлайн-курсы и интерактивные материалы доступны в любое время и из любого места, что обеспечивает гибкость и универсальность обучения.

Таким образом, использование цифровых технологий в обучении повышает качество естественнонаучного образования старшекласников, способствуя их мотивации, активному участию, глубокому пониманию и применению знаний. Нет сомнения, что цифровые технологии, как одно из средств активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, будут все шире применяться в учебном процессе, особенно в основной и средней школе, но необходимо осознавать, что их эффективность и польза будет зависеть от того, как каждый конкретный учитель построит курс обучения с использованием цифровых технологий, какие задания будет давать, как включит учащихся в совместную коллективную деятельность по их выполнению, как сумеет заинтересовать учащихся [6]. В связи с этим проблема подготовки учителя к использованию цифровых технологий в обучении становится все более актуальной.

Литература:

1. Арбузова, Е.Н. Проектирование рефлексивной системы обучения с применением инновационного учебно-методического комплекса по методике обучения биологии: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Арбузова Елена Николаевна. – Москва, 2015. – 46 с.

2. Арбузова, Е.Н. Методика преподавания управленческих дисциплин : Учебное пособие / Е.Н. Арбузова, О.А. Яскина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 224 с.

3. Бабкин, Р.И. Модель взаимодействия средней школы и технопарка педагогического вуза в реализации современного биологического образования / Р.И. Бабкин, Е.Н. Арбузова // Биологическое образование: традиции и инновации: Материалы

I Всероссийской научно-практической конференции. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2022. – С. 21-26

4. Использование цифровых лабораторий по биологии для обеспечения новых образовательных результатов в подготовке учителя биологии / Т.М. Ефимова, Р.В. Опарин, И.Ю. Лялина, Г.Г. Швецов // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 3. – С. 27-32

5. Нелюбина, Е.Г. Естественнонаучное образование в педагогическом вузе и школе: вопросы и ответы / Е.Г. Нелюбина, Л.В. Панфилова // Профессиональная ориентация. – 2023. – № 1-1. – С. 43-46

6. Ненахова, Е.В. Диагностика познавательного интереса у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы / Е.В. Ненахова // Наука и школа. – 2014. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-poznavatel'nogo-interesa-u-obuchayuschih-sarshih-klassov-sredney-obshcheobrazovatel'noy-shkoly> (дата обращения: 25.11.2023)

7. Пасечник, В.В. К вопросу о цифровых технологиях в организации обучения учителя // Естественнонаучное и географическое образование в условиях обновления учебного содержания и цифровой трансформации процесса обучения: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 17-19 февраля 2022 года / В.В. Пасечник. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ПРИНТИКА», 2022. – С. 4-9

8. Полещук, П.В. О необходимости использования иллюстративных материалов при обучении биологии в школе / П.В. Полещук, Е.Н. Арбузова // Биология в школе. – 2023. – № 2. – С. 19-25

9. Суматохин, С.В. Биологическое образование в школе цифрового века / С.В. Суматохин // Биология в школе. – 2020. – № 6. – С. 13-22

10. Суматохин, С.В. Биология для врачей будущего: раздел "Человек и его здоровье" / С.В. Суматохин, Е.В. Носова, Ф.Е. Чистяков // Биология в школе. – 2021. – № 2. – С. 10-22

11. Суматохин, С.В. Биология для врачей будущего: раздел "Общая биология" / С.В. Суматохин, Е.В. Носова // Биология в школе. – 2021. – № 3. – С. 9-18

12. Швецов, Г.Г. Применение интернет-технологий для организации образовательного процесса в высших учебных заведениях / Г.Г. Швецов, И.А. Алисултанова, А.И. Бексултанова // Экономика и предпринимательство. – 2023. – № 9. – С. 1200-1205

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Алонцева Александра Ивановна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
начальник психологической лаборатории Тушикова Оксана Александровна
ФКУ ЛИУ-16 ГУФСИН России по Кемеровской области – Кузбассу (г. Новокузнецк);
студент Перфильева Мария Вадимовна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

СВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ С НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТЬЮ И СУБЪЕКТИВНЫМ КОНТРОЛЕМ У СОТРУДНИКОВ ФСИН

Аннотация. В статье описываются результаты исследования связи коммуникативных профессионально важных качеств с нервно-психической устойчивостью и субъективным контролем у сотрудников ФСИН, проведенного посредством корреляционного анализа К. Пирсона. Рассмотрены определения понятий коммуникативных профессионально важных качеств, нервно-психической устойчивости и субъективного контроля. Представлены результаты анализа взаимосвязи. Описаны выявленные значимые взаимосвязи между: общительностью, смелостью, дипломатичностью, стремлением коммуницировать с коллективом, и нервно-психической устойчивостью и субъективным контролем.

Ключевые слова: коммуникативные профессионально важные качества, нервно-психическая устойчивость, субъективный контроль, сотрудники ФСИН.

Annotation. The article describes the results of a study of the connection between professionally important communicative qualities with neuropsychic stability and subjective control among employees of the Federal Penitentiary Service, conducted through correlation analysis by K. Pearson. The definitions of the concepts of communicative professionally important qualities, neuropsychic stability and subjective control are considered. The results of the relationship analysis are presented. The identified significant relationships between: sociability, courage, diplomacy, the desire to communicate with the team, and neuropsychic stability and subjective control are described.

Key words: communicative professionally important qualities, neuropsychic stability, subjective control, employees of the Federal Penitentiary Service.

Введение. Профессиональная деятельность в Федеральной службе исполнения наказаний может по праву считаться одной из самых трудных в силу интенсивного взаимодействия со специфичным контингентом, строгим соблюдением уставных правил и дисциплины, служебным характером деятельности, необходимостью постоянно находиться в состоянии напряжения, высокой вероятностью возникновения опасных ситуаций и т.п.

Для работы в подобных условиях, субъекту труда важно обладать рядом качеств, обуславливающих как успешность выполнения профессиональных обязанностей, так и обеспечивающих сохранность психики. С этой целью в структурах учреждений ФСИН психологическими службами особое внимание отводится изучению коммуникативных профессионально важных качеств, поскольку сотрудникам приходится интенсивно взаимодействовать как с коллегами, так и со специфическим контингентом заключенных. Одним из факторов, способствующему предотвращению негативного воздействия контингента заключенных на психику сотрудников ФСИН при общении могут выступить особенности личности последних, среди которых особое место занимают нервно-психическая устойчивость и субъективный контроль, обуславливающие регуляцию поведенческих и эмоциональных реакций в процессе взаимодействия со специфичным контингентом, при переживании трудностей, возникающих в профессиональной сфере исполнения наказаний.

Вместе с этим, в психологической науке можно наблюдать отсутствие или незначительное количество исследований, посвященных раскрытию связи коммуникативных профессионально важных качеств с нервно-психической устойчивостью и субъективным контролем сотрудников ФСИН, что также обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

Изложение основного материала статьи. Согласно отечественному исследователю в области психологии труда Е. А. Климову, под профессионально важными качествами следует понимать психологические качества личности, обеспечивающие продуктивность и являющиеся обязательным условием успешной реализации профессиональных обязанностей в процессе трудовой деятельности [8].

Коммуникативные профессионально важные качества, как указывает О.З. Титова, рассматриваются в рамках коммуникативной компетентности. Они определяют умение вести диалог с заключенными, их родственниками и различным контингентом граждан, корректно вести служебную документацию, эффективно взаимодействовать с коллегами [6]. Согласно Д. Хаймс под коммуникативными качествами понимается способность гибко, точно и оперативно использовать язык в динамичных условиях социального взаимодействия. Л. Сонди в качестве изучения предрасположенности к определенным жизненным выборам, в том числе и к той или иной профессии, создал собственный подход, в котором на основе влечений человека определяются его психологические особенности. Одним из важных показателей выбора профессии и реализации в ней по Л. Сонди называется стремление коммуницировать с коллективом, заключающихся в векторе демонстративности личности. Таким образом, в подходе Л. Сонди под коммуникативными профессионально важными качествами можно понимать личностные особенности, отражающие ее демонстративную направленность и проявляющихся в виде способности приспосабливаться к окружающим и выражать собственную позицию [2; 11]. В качестве важной психологической особенности О.И. Юрина называет общительность. Среди зарубежных исследователей, изучающих психологические особенности личности, и общительность как одну из самых важных их составляющих, был Р. Б. Кеттелл. Ученый выделил отдельный фактор, отражающий открытость человека. С этой позиции, общительность трактуется как способность устанавливать непосредственные межличностные контакты, открыто выражать эмоции, воспринимать их и сотрудничать с окружающими [3; 10].

В рамках социально-психологической компетенции Е.В. Попова рассматривает коммуникативные профессионально важные качества и предлагает следующую трактовку изучаемого явления: система ресурсов личности, обеспечивающая создание эффективной коммуникации при межличностном профессиональном взаимодействии. В структуру коммуникативных профессионально важных качеств Е. В. Попова включает способность приспосабливаться и управлять ситуациями общения с опорой на специфические особенности межличностного взаимодействия [5].

Большинство подходов к определению нервно-психической устойчивости берут свое начало на основе теории стресса Г. Селье, который писал о том, что любой человек может подвергаться неблагоприятным воздействиям физического и психологического характера, испытывая при этом стресс как реакцию на негативные проявления окружающей среды. Все люди обладают той или иной восприимчивостью стрессовых ситуаций, и определяет порог этой восприимчивости нервно-психической устойчивости [7]. Н.В. Степанова нервно-психическую устойчивость определяет как состояние устойчивого протекания познавательных психических процессов, развитую эмоционально-волевую регуляцию и выражение адекватных поведенческих реакций в процессе профессиональной деятельности. Как пишет В. В. Белов, понятие нервно-психической устойчивости определяется как состояние психики, предопределяющее нормальное функционирование и адекватное реагирование в условиях эмоционального напряжения, обуславливающее адаптационные и компенсаторные механизмы психики. По мнению Ю.А. Баранова, нервно-психическая устойчивость – особенность психической деятельности организма, обуславливающая способность выдерживать значительные физические и психические нагрузки, а также отражающая приспособительные возможности организма и обеспечивающее его нормальное функционирование [1].

В античном мире явление субъективного контроля рассматривалось с позиции понимания воли. Аристотель раскрывал проблему принятия решений и понимание человеком своих общественных обязанностей. Понятие «субъективный контроль» впервые оформляется зарубежным психологом Дж. Роттер в концепции локуса-контроля, определяемого ученым как мировоззренческой позицией, а именно как характеристикой и свойством личности определять свои успехи и неудачи различным внутренним или внешним факторам. По мнению Н. В. Чистяковой субъективный локус контроля определяется как способность личности контролировать события окружающей реальности, умение оказывать воздействие на те или иные ситуации и преодолевать трудности с опорой на свой уровень рефлексии [4; 9].

В процессе исследования был произведен психологический анализ профессиональной деятельности сотрудников ФСИН, в результате которого мы определили, что особую важность среди требований к профессионально важным качествам занимают развитые коммуникативные профессионально важные качества (общительность, смелость, дипломатичность, стремление коммуницировать с коллективом), развитая нервно-психическая устойчивость и интернальный субъективный контроль, необходимые для эффективного взаимодействия с коллегами и обеспечения сопротивления, снижения влияния негативного воздействия жаргонного сленга контингента осужденных; для сопротивления профессиональным стрессам, конфликтным ситуациям с заключенными и сохранения адекватных поведенческих действий.

Объектом научного исследования стала профессиональная деятельность сотрудников ФСИН. Предметом стала взаимосвязь коммуникативных профессионально важных качеств с нервно-психической устойчивостью и субъективным контролем у сотрудников ФСИН. Гипотезой исследования стало предположение о том, что существует значимая взаимосвязь коммуникативных профессионально важных качеств с нервно-психической устойчивостью и субъективным контролем у сотрудников ФСИН, а именно: чем выше общительность, смелость, дипломатичность и стремление коммуницировать с коллективом, тем выше нервно-психическая устойчивость и субъективный контроль.

Для проверки выдвинутой гипотезы была составлена выборка из 40 сотрудников ФСИН, на базе ФКУ «Лечебно-исправительного учреждения № 16» ГУФСИН России по Кемеровской области-Кузбассу. Для реализации поставленных задач мы использовали такие методы, как теоретический анализ литературы, профессиографический анализ, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции К. Пирсона). Для получения эмпирического материала с целью его последующей математической обработки мы применяли следующие методики: «Многофакторный личностный опросник», Р. Кеттел, адаптация А.Г. Шмелев, В.И. Похилько, А.С. Соловейчик; «Портретный тест», Л. Сонди; «Анкета оценки нервно-психической устойчивости», Ю.А. Баранов; «Уровень субъективного контроля», Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А. М. Эткинд.

По результатам диагностики коммуникативных профессионально важных качеств у сотрудников ФСИН было определено, что большинство обследуемых имеют среднюю общительность (80%), среднюю смелость (82%) и среднюю дипломатичность (80%) по методике Р. Кеттел, а также высокое стремление коммуницировать с коллективом (75%) по методике Л. Сонди. Большинство обследуемых характеризуются умеренной открытостью, они могут устанавливать контакты с будущими коллегами для эффективного сотрудничества и обмена информацией. Вместе с этим, они проявляют адекватную недоверчивость в общении с другими сотрудниками ФСИН, что позволяет выстраивать границы

и постепенно адаптироваться к служебному коллективу. А также характеризуются стремлением создать благоприятные контакты с будущими коллегами для эффективного обмена информацией, они открыты для знакомств, в общении рассудительны и критичны по отношению к своим действиям. Такие респонденты придерживаются установленных правил и норм, принимают принятые ценности коллектива, в котором им предстоит работать, серьезно относятся к их поддержанию. Вместе с этим могут в конфликтах с коллегами уступать в своих интересах.

По результатам диагностики нервно-психической устойчивости большинство обследуемых сотрудников ФСИН (82%) характеризуются средней степенью выраженности рассматриваемого явления. По результатам диагностики субъективного контроля у сотрудников ФСИН определено, что большинство обследуемых характеризуются высоким и средним субъективным контролем (по 45%, соответственно). В деятельности органов исправительных учреждений такие сотрудники смогут адекватно оценить напряженные ситуации, оперативно принять решение и действовать с наибольшей эффективностью. Для тех сотрудников, которые продемонстрировали высокий субъективный контроль, характерно проявлять больше уверенности в принятии решений, инициативности в конвоировании и препятствовании противоправных действий осужденных, сохранении спокойного отношения при наличии ошибок во взаимодействии с ними. Сотрудники ФСИН со средним субъективным контролем в процессе выполнения охранных задач в исправительном учреждении в большинстве ситуаций будут принимать ответственность за свои решения, анализировать ошибки и корректировать их в процессе выполнения служебной деятельности. Однако при негативном эмоциональном состоянии, например, усталости, напряженности после интенсивного стресса, такие сотрудники ФСИН могут оправдываться в своих ошибках, видеть результат их неудач в действиях осужденных и коллег.

В процессе корреляционного анализа коммуникативных профессионально важных качеств с нервно-психической устойчивостью и субъективным контролем у сотрудников ФСИН выявлены статистически значимые связи. А именно, чем выше общительность ($p \leq 0,01$), смелость ($p \leq 0,01$), дипломатичность ($p \leq 0,01$) и стремление коммуницировать с коллективом ($p \leq 0,01$), тем выше нервно-психическая устойчивость. Чем выше смелость ($p \leq 0,05$), дипломатичность ($p \leq 0,05$) и стремление коммуницировать с коллективом ($p \leq 0,05$), тем выше субъективный контроль.

У сотрудников ФСИН, обладающих высокими коммуникативными профессионально важными качествами, в силу опыта установления межличностных связей в обыденной жизни и в период освоения учебно-профессиональной деятельности, выработались механизмы защиты психики, обеспечивающие устойчивость протекания психических процессов, сохранение высокой работоспособности для наблюдения за осужденными и контакта с ними. В процессе накопления профессионального опыта в учебном учреждении или других служебных учреждениях происходит воспитание необходимых коммуникативных профессионально важных качеств: установление контактов с коллегами, обмен информацией для уточнения особенностей ситуаций, организаций или осужденных, что обуславливает повышение сопротивляемости физическим и психическим нагрузкам пенитенциарной деятельности, поскольку сотрудникам ФСИН приходится обращаться к другим согласно уставу, взаимодействовать с использованием специфического служебного лексикона.

Выводы. В процессе корреляционного анализа выявлены статистически значимые связи между профессионально важными качествами и нервно-психической устойчивостью и субъективным контролем у сотрудников ФСИН.

Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что существует значимая взаимосвязь коммуникативных профессионально важных качеств с нервно-психической устойчивостью и субъективным контролем у сотрудников ФСИН, а именно: чем выше общительность, смелость, дипломатичность и стремление коммуницировать с коллективом, тем выше нервно-психическая устойчивость и субъективный контроль, нашла свое частичное подтверждение. Чем выше общительность, смелость, дипломатичность и стремление коммуницировать с коллективом, тем выше нервно-психическая устойчивость. Чем выше смелость, дипломатичность и стремление коммуницировать с коллективом, тем выше субъективный контроль.

Литература:

1. Беспаленко, Е.М. Особенности развития и течения невротических расстройств у педагогов с нервно-психической неустойчивостью / Е.М. Беспаленко // Молодой ученый. – 2015. – № 7 (87). – С. 266-269
2. Ильюша, М.Н. История создания теста профессионального ориентирования Мартина Ахтниха / М.Н. Ильюша // Вестник «Результаты работы ученых». – 2021. – № 6. – С. 1-7
3. Кеттелл, Р.Б. Психология индивидуальности. Факторные теории личности: монография / Р.Б. Кеттелл, Г. Айзенк, Г. Олпорт. – Санкт-Петербург: Издательство «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2007. – 127 с.
4. Малахаева, С.К. Взаимосвязь локуса контроля с профессиональной мотивацией сотрудников МВД / С.К. Малахаева // Baikal Research Journal. – 2022. – № 1. – С. 1-11
5. Попова, Е.В. Профессионально важные качества сотрудников уголовно-исправительной системы / Е.В. Попова, В.В. Крапчетова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2017. – № 1. – С. 183-186
6. Титова, О.З. Способы повышения коммуникативной компетенции у сотрудников ФСИН России / О.З. Титова // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2019. – № 9. – С. 61-64
7. Травникова, Е.В. Уровень адаптивности и нервно-психическая устойчивость у пожарных на примере сотрудников пожарной службы ФГКУ «2 отряд ФПС» (по Приморскому краю) / Е.Е. Травникова // Молодой ученый. – 2016. – № 11 (115). – С. 1785-1790
8. Филатова, О.В. Профессионально важные и личностно значимые качества специалистов различных типов профессий / О.В. Филатова // Экономика образования. – 2015. – № 1. – С. 119-123
9. Чистякова, Н.В. Субъективный контроль поведения как копинг-ресурс в период пандемии covid-19 / Н.В. Чистякова, П.С. Фролова // Международный журнал экспериментального образования. – 2020. – № 3. – С. 53-57
10. Юрина, О.И. Система профессионально-важных качеств курсантов вузов ФСИН России, как компонент психологической готовности к служебной деятельности / О.И. Юрина, Е.Ю. Холопова, Е.В. Дежурова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – № 9. – С. 347-351
11. Maltsev, O. Predisposition and skill dialectics in the human professional activity: philosophical comprehension / O. Maltsev // Skhid. – 2020. – № 3 (167). – P. 34-40

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
студент Логвиненко Валерия Валерьевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ВЛИЯНИЕ 24-ЧАСОВОЙ РАБОЧЕЙ СМЕНЫ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ РАБОТНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Аннотация. В статье отражены результаты научного исследования влияния 24-часовой на психоэмоциональное состояние и социально-психологическую адаптацию сотрудников правоохранительных органов. Рассмотрены определения понятий психоэмоционального состояния и социально-психологической адаптации, рассмотрены требования, предъявляемые к сотрудникам МВД. Представлены результаты эмпирического исследования, в которых отражено влияние суточной рабочей смены на психику субъекта труда. Значимость разницы показателей психоэмоционального состояния и социально-психологической адаптации проверяли с использованием t-критерия Стьюдента.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, социально-психологическая адаптация, условия труда, профессиональная деятельность сотрудников МВД.

Annotation. The article reflects the results of a scientific study of the influence of a 24-hour clock on the psycho-emotional state and socio-psychological adaptation of law enforcement officers. The definitions of the concepts of psycho-emotional state and socio-psychological adaptation are considered, and the requirements for employees of the Ministry of Internal Affairs are considered. The results of an empirical study are presented, which reflect the influence of a daily work shift on the psyche of the subject of labor. The significance of the difference in indicators of psycho-emotional state and socio-psychological adaptation was checked using Student's t-test.

Key words: psycho-emotional state, socio-psychological adaptation, working conditions, professional activities of police officers.

Введение. Известно, что деятельность сотрудников силовых структур характеризуется условиями работы, которые отличаются наличием в них факторов, обладающих силой влияния на людей и их деятельность. Одним из таких факторов работы мы называем необходимость выполнения служебных обязанностей сотрудником МВД на протяжении 24 часов. Такой характер работы свойственен для дежурных частей, групп быстрого реагирования и охранных структур системы МВД России. Сотрудникам МВД, несущим службу в течение суток необходимо поддерживать активность психических процессов и состояний, активно коммуницировать согласно уставным правилам и дисциплине с коллегами, руководствующим составом и гражданскими лицами. Психоэмоциональное состояние негативного характера, возникающие у сотрудников МВД при выполнении служебных обязанностей в ненормированных условиях труда, очень часто приводят к агрессивно-хаотическим, аффективным действиям, или к отказу от выполнения обдуманных действий и выполнения служебных задач, нарушениям межличностного взаимодействия и, в конечном итоге, ухудшает качество жизни служащего. В служебной деятельности такие последствия могут значительно осложнить достижение успеха в поставленных задачах и нередко приводят к несчастным случаям, ранениям и гибели личного состава.

Изложение основного материала статьи. В ранних исследованиях психоэмоциональные состояния рассматривались в качестве проявления эмоций, которые выступали экспрессией того или иного состояния человека.

В английских словарях можно встретить такое понимание эмоций, как состояние сознания, связанные с активностью чувств, противопоставляемым ментальным состояниям (воле, вниманию и т.д.). Вместе с этим, в зарубежных исследованиях выделяется эволюционный подход к трактовке состояния психики – приспособительная реакция организма к условиям окружающей реальности посредством базовых эмоций. А также многими исследователями подчеркивается значимость другого подхода к пониманию психических состояний – когнитивного. В рамках данной модели состояния психики выступают оценочным явлением психики разных феноменов окружающего мира и экспрессивным выражением необходимого поведения [9]. Длительное переживание эмоции способствует формированию состояния индивида, в последующем отражаясь на специфике его мышления и самочувствии [2].

Большой вклад в изучение эмоций и соответствующих состояний принадлежит В. У. Майер. Психоэмоциональное состояние ученый предлагает понимать как фиксируемое во времени актуальное состояние, отражающее субъективное качество переживания и сопровождающееся характерными физиологическими изменениями, экспрессией и специфической поведенческой реакцией [4].

Психоэмоциональное состояние, согласно Р.С. Немову, это особая форма психических состояний человека с преобладанием эмоционального реагирования по типу доминанты [8].

По мнению Л. В. Куликова, психоэмоциональное состояние трактуется как характеристика относительно устойчивых состояний личности, отражающая степень ее активности и работоспособности [5].

Эмоциональные проявления, как указывает А. Е. Ловягина, в реагировании на действительность необходимы человеку, так как они регулируют его самочувствие и функциональное состояние. Дефицит эмоций снижает активность центральной нервной системы и может явиться причиной снижения работоспособности. Чрезмерное влияние эмоциогенных факторов может вызвать состояние нервно-психического напряжения и срыв высшей нервной деятельности. Оптимальное эмоциональное возбуждение – условие готовности к деятельности и ее благоприятному для здоровья осуществлению [6].

На психику человека и его нормальное функционирование в обществе могут оказывать многие факторы окружающей среды. Особую значимость такое воздействие приобретает в профессиональной сфере человека, поскольку длительное нахождение в определенных условиях, выполнение ряда своеобразных задач и необходимость поддерживать активность протекания психических процессов и интенсивное межличностное общение не могут не отразиться на формировании и проявлении адаптационных механизмов. Особенно подвержены негативному воздействию профессиональной среды субъекты служебной деятельности, к которым относятся правоохранительные органы, в силу обязательного поддержания строгой дисциплины, взаимодействию с различным контингентом граждан, частому возникновению трудных, экстремальных ситуаций и др. [11].

В настоящее время актуальными являются вопросы деформации личности субъекта труда правоохранительных органов. Более частным вопросом в этой области исследований могут выступать особенности социально-психологической адаптации сотрудников органов внутренних дел.

В зарубежной психологии большой вклад в становление и изучение феномена социально-психологической адаптации принадлежит одному из основателей гуманистического направления К. Роджерсу. Социально-психологическая адаптация, по мнению психолога, определяется как процесс, отражающий реализацию способности человека адаптироваться к социальной среде и развиваться в ней. Социально-психологическая адаптация происходит путем достижения соответствия между собственным опытом и ценностями личности и требованиями, и ожиданиями социальной среды. Вместе с этим, как указывает К. Роджерс, социально-психологическая адаптация подразумевает процесс роста и развития личности, который позволяет человеку успешно адаптироваться к изменениям в социальной среде и эффективно участвовать во взаимодействии с другими людьми, сохраняя свою уникальность и индивидуальность [12].

С позиции советского психолога А.А. Реан, социально-психологическая адаптация трактуется как активное самоизменение личности для приспособления к требованиям ситуации [10].

С точки зрения Л.Г. Дикой и Б.Ф. Ломова, социально-психологическая адаптация представляет собой активное формирование личностью стратегий и способов совладать с ситуацией на уровнях состояний, поведения и деятельности [1].

Согласно А.Г. Маклакову, социально-психологическая адаптация – это процесс активного приспособления человека к условиям социальной среды, затрагивающего все уровни его функционирования. Этот процесс основан на генетически обусловленных свойствах нервной системы, условий воспитания, усвоенных стереотипах поведения и оценивания индивидом самого себя и представлений о себе [7].

феномен социально-психологической адаптации может быть рассмотрен как полярный феномен, приводящий либо к успешной адаптации к социальному окружению с усвоением принятых норм и ценностей, либо к дезадаптации, когда личность может проявлять неадаптивное поведение, нарушая при этом установленные группой нормы и ценности. С этой позиции интересным представляется понимание изучаемого феномена, предложенное В.К. Елисеевым – процесс эффективного взаимодействия личности с социальной средой, выражающийся в приспособительных способах поведения. В данном понимании ключевая роль принадлежит конструктивному и неконструктивному поведению. Конструктивное поведение, согласно автору, способствует успешной социально-психологической адаптации за счёт принятия других, усвоения правил и ценностей группы, высокой гибкости. Неконструктивное поведение приводит к дезадаптации, трактуемой В.К. Елисеевым как определенный способ поведения, обуславливающий усложнение ситуации, усиление противоречий и негативные переживания. Одним из основных видов проявления неконструктивного поведения исследователь называет агрессивные реакции, которые могут обуславливаться субъективной чертой – агрессивностью личности – нарушающей или препятствующей успешной социально-психологической адаптации [3].

В процессе исследования влияния 24-часовой рабочей смены на психоэмоциональное состояние сотрудников правоохранительных органов, были изучены требования к профессионально-важным качествам субъекта труда. Психоэмоциональное состояние сотрудника должно находиться на высоком уровне для преодоления стрессовых ситуаций и выполнения приказов и распоряжений. Социально-психологическая адаптация должна характеризоваться высоким уровнем, чтобы эффективно взаимодействовать с гражданскими лицами, с коллегами по работе и вышестоящим руководящим составом. Была рассмотрена общая характеристика профессии, в результате которой выделили высокую степень проблемности профессиональных ситуаций, обусловленных конфликтами с гражданами и правонарушителями, а также наличием вероятности работы в условиях с риском для жизни сотрудников (пресечение правонарушений с использованием огнестрельного оружия и применяя физической силы). Изучены факторы напряженности профессиональной деятельности, в процессе чего были выделены повышенная ответственность для сотрудников правоохранительной системы, обусловленная обеспечением сохранности имущества, здоровья и жизни граждан и сохранности государственного строя, наличие возникновения угрозы риска жизни и здоровью, наличие сложных ситуаций в социальной сфере (конфликты, мероприятия по задержанию и пр.).

Объектом научного исследования стала профессиональная деятельность сотрудников МВД. Предметом выступило влияние суточной рабочей смены на психоэмоциональное состояние и социально-психологическую адаптацию сотрудников МВД. Была сформулирована гипотеза о том, что суточная рабочая смена оказывает влияние на психоэмоциональное состояние и социально-психологическую адаптацию сотрудников МВД, а именно снижает показатели активности, тонуса, устойчивости эмоционального тона, общий показатель социально-психологической адаптации, повышает утомление, стресс и негативную агрессивность.

Для проверки выдвинутой гипотезы была составлена выборка из 44 сотрудника УМВД по г. Новокузнецку, из которых 20 – сотрудники дежурной части и патрульно-постовой службы, работающие по суточному графику; 24 – сотрудники тылового обеспечения, отдела кадров и отдела по вопросам миграции, работающие по нормированному графику.

Для реализации поставленных задач мы использовали такие методы, как теоретический анализ литературы, профессиографический анализ, психодиагностическое тестирование, эксперимент, математико-статистическая обработка данных (t-критерий Стьюдента). Для получения эмпирического материала и его последующей обработки методом математической обработки данных мы использовали следующие методики: «Определение доминирующего состояния», Л.В. Куликова; «Дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности», А.Б. Леоновой, С.Б. Величковой; «Опросник личностной агрессивности», Е.П. Ильина, П.А. Ковалева; «Опросник социально-психологической адаптации», К. Роджерса, Р. Даймонда, адаптация А.К. Осницкого.

По результатам входной диагностики психоэмоционального состояния и социально-психологической адаптации сотрудников МВД было определено, что большинство обследуемых сотрудников МВД характеризуются средней активностью (68%), средним тонусом (73%), и средней устойчивостью эмоционального тонуса (68%) по методике Л.В. Куликова; низким утомлением (59%) и низким стрессом (66%) по методике А.Б. Леоновой, С.Б. Величковой; средней негативной агрессивностью (61%) по методике Е.П. Ильина, П.А. Ковалева; средней (43%) и высокой (43%) социально-психологической адаптацией. По результатам сравнения с использованием t-критерия Стьюдента до начала эксперимента было определено, что между группами нет значимых отличий, группы эквивалентны друг другу.

По результатам анализа выходной и выходной диагностики психоэмоционального состояния и социально-психологической адаптации в экспериментальной группе наблюдается изменение рассматриваемых показателей после суточной смены. Но вместе с этим, при сравнении результатов средних показателей психоэмоционального состояния и социально-психологической адаптации, не было обнаружено значимых изменений в экспериментальной группе до и после суточной смены, но отмечается тенденция к ухудшению психоэмоционального состояния и социально-психологической адаптации.

Для проверки выдвинутой гипотезы, в силу квазиэкспериментального плана, на заключительном этапе эмпирического исследования был произведен сравнительный анализ изменений (дельта-значений) средних показателей

психоэмоционального состояния и социально-психологической адаптации сотрудников МВД в экспериментальной и контрольной группах.

По результатам математической обработки данных, было определено, что значение t-критерия Стьюдента для таких показателей психоэмоционального состояния, как активность ($p \leq 0,01$), тонус ($p \leq 0,01$) и устойчивость эмоционального тона ($p \leq 0,05$), по методике Л. В. Куликова, является значимым. На основе математико-статистической обработки данных, мы можем утверждать, что суточная смена оказала влияние на психоэмоциональное состояние сотрудников МВД, а именно снизила активность, тонус и устойчивость эмоционального тона. После суточной смены сотрудники МВД по причине высокой активности, концентрации психики на профессиональных задачах и длительного поддержания напряжения для обеспечения оперативной готовности отреагировать на акты правонарушения испытывают истощение, усталость, снижение энергетических ресурсов. А также после суточной смены сотрудники МВД приобретают лабильность настроения, что обуславливает частую смену эмоциональных реакций при общении с гражданами и коллегами, смену настроения, неустойчивость оценок ситуаций.

Значение t-критерия Стьюдента для таких показателей психоэмоционального состояния, как утомление ($p \leq 0,01$), стресс ($p \leq 0,05$), по методике А.Б. Леоновой, С.Б. Величковой, является значимым. На основе математико-статистической обработки данных, то мы можем утверждать, что суточная смена оказала влияние на психоэмоциональное состояние сотрудников МВД, а именно повысила утомление и стресс. После суточной рабочей смены у сотрудников МВД наблюдается снижение работоспособности из-за длительного выполнения профессиональных обязанностей. Их уровень напряжения возрастает из-за постоянного поддержания готовности отреагировать на сигналы о правонарушениях, а также по причине интенсивного общения со специфичным контингентом граждан.

Значение t-критерия Стьюдента для показателя социально-психологической адаптации негативной агрессивности, по методике Е.П. Ильина, П.А. Ковалева, не является значимым. Суточная рабочая смена не оказала влияния на негативную агрессивность сотрудников МВД.

Значение t-критерия Стьюдента для показателя социально-психологической адаптации ($p \leq 0,01$), по методике К. Роджерс, Р. Даймонд, является значимым. На основе математико-статистической обработки данных, то мы можем утверждать, что суточная смена оказала влияние на социально-психологическую адаптацию сотрудников МВД, а именно снизила рассматриваемый показатель. После суточной рабочей смены сотрудники МВД проявляют снижение принятия окружающих, что выражается в высокой критичности, осуждении коллег и граждан в их действиях и особенностях личности. Вместе с этим отмечается эмоциональный дискомфорт, проявляющийся в беспокойном состоянии, нервозности после длительного выполнения служебных обязанностей. Нарушается принятие себя, снижается контролирующая функция сознания и оценка выполняемых действий, что может находить свое выражение в импульсивности поведения, вступлении в конфронтацию с гражданами, негативизме к коллегам и руководству.

Выводы. При сравнении средних изменений (дельта-значений) показателей психоэмоционального состояния и социально-психологической адаптации сотрудников МВД до и после суточной рабочей смены с использованием t-критерия Стьюдента были обнаружены значимые различия между экспериментальной и контрольной группами. Суточная рабочая смена оказывает влияние на психоэмоциональное состояние и социально-психологическую адаптацию сотрудников МВД, а именно снижает показатели активности, тонуса, устойчивости эмоционального тона, общий показатель социально-психологической адаптации, повышает утомление и стресс.

Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что суточная рабочая смена оказывает влияние на психоэмоциональное состояние и социально-психологическую адаптацию сотрудников МВД, а именно снижает показатели активности, тонуса, устойчивости эмоционального тона, общий показатель социально-психологической адаптации, повышает утомление, стресс и негативную агрессивность, подтвердилась частично. Суточная рабочая смена снижает показатели активности, тонуса, устойчивости эмоционального тона, общий показатель социально-психологической адаптации, повышает утомление, стресс.

Литература:

1. Ахметзянова, А.И. Феномен социально-психологической адаптации в отечественной и зарубежной науке: история изучения / А.И. Ахметзянова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 5-10
2. Волон, В.В. Аналитический метод оценки психоэмоционального состояния / В.В. Волон, Г.В. Залевский // Экспериментальная психология. – 2020. – №. 3. – С. 105-117
3. Елисеев, В.К. Конструктивное и неконструктивное поведение личности в условиях социально-психологической дезадаптации / В.К. Елисеев, М.В. Коробова, Д.Ю. Лунева // Проблема профессиональной дезадаптации в условиях современных социальных вызовов. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2021. – С. 76-79
4. Кравченко, Ю.Е. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования: учебное пособие / Ю.Е. Кравченко. – Москва: ИНФРА-М, 2023. – 544 с. – ISBN 978-5-00091-798-5
5. Куликов, Л.В. Проблема поиска эмпирических оснований классификации чувств / Л.В. Куликов // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2018. – № 1. – С. 4-12
6. Ловягина, А.Е. Психические состояния человека: учебное пособие / А.Е. Ловягина. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2014. – 120 с.
7. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2020. – 583 с. – ISBN 978-5-4461-1062-9
8. Немов, Р.С. Общая психология. Учебник и практикум. В 3 томах. Том 2. В 4 книгах. Книга 4. Речь. Психические состояния / Р.С. Немов. – Москва: Юрайт, 2017. – 244 с. – ISBN 978-5-534-10270-3
9. Прохоров, А.О. Сравнительный анализ понятия «состояние» в отечественной и зарубежной психологии / А.О. Прохоров, Э.И. Уразметова, А.В. Чернов, М.Г. Юсупов // Психология психических состояний. – 2011. – С. 74-87
10. Реан, А.А. Психология и педагогика : учебное пособие / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 432 с. – ISBN 978-5-4461-9458-2
11. Шкроб, Н.В. Психология межличностных и межгрупповых отношений в профессиональной (служебной) деятельности: учебное пособие / Н.В. Шкроб, Ю.Г. Хлоповских. – Железногорск: ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, 2023. – 166 с.
12. Miller, W.R. Motivational interviewing and the clinical science of Carl Rogers / W.R. Miller, T.B. Moyers // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 2017. – №. 8. – P. 757-766

УДК 159.922.7

кандидат психологических наук, доцент Дикова Виктория Вячеславовна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

К ПРОБЛЕМЕ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ ПРОФЕССИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме ранней профориентации дошкольников, обусловленной необходимостью организации целенаправленной работы по формированию системы представлений о мире профессий и созданием соответствующих психолого-педагогических условий. Целью статьи является анализ результатов исследования сформированности представлений о мире профессий у старших дошкольников, описание методологического и критериально-оценочного аппарата исследования, определения оптимальных психолого-педагогических условий формирования представлений о мире профессий у дошкольников. Актуальность исследования аргументируется сквозь призму современного состояния и перспектив развития профессиональной деятельности человека, возрастающей сложностью процесса профессионального самоопределения личности в условиях динамичных социально-экономических изменений в развитии общества, научно-технического прогресса, цифровизации производств и трансформации мира профессий. Указанные противоречия обуславливают постоянный научный поиск условий психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения личности с учетом актуальных потребностей общества, развития инновационных сфер деятельности начиная с дошкольного возраста. В статье подробно раскрываются результаты исследования уровня сформированности представлений о мире профессий у испытуемых. Приводится анализ и интерпретация полученных данных, описываются качественные характеристики перцептивного, вербально-когнитивного и практико-ориентированного уровня представлений старшего дошкольника о мире профессий. Качественный и количественный анализ результатов исследования позволил сформулировать и описать следующие психолого-педагогические условия: расширение интерактивной развивающей предметно-пространственной среды, направленной на формирование позиции субъекта труда; целенаправленную активизацию позитивно эмоционально окрашенных представлений о мире профессий в игровой деятельности старших дошкольников; закрепление усвоенных представлений в организованной практической деятельности, направленной на приобретение устойчивости и социально окрашенного характера. Социальный заказ и прямая заинтересованность общества в продуктивном профессиональном самоопределении молодежи обеспечивает перспективность и глубокую необходимость дальнейшего исследования феномена ранней профориентации как самостоятельной проблемы исследования.

Ключевые слова: старшие дошкольники, представления о мире профессий, ранняя профориентация, профессиональное самоопределение, выбор профессии.

Annotation. The article is devoted to the problem of early career guidance of preschoolers, due to the need to organize targeted work on the formation of a system of ideas about the world of professions and the creation of appropriate psychological and pedagogical conditions. The purpose of the article is to analyze the results of the study of the formation of ideas about the world of professions among senior preschoolers, the description of the methodological and criterion-assessment apparatus of the study, the determination of the optimal psychological and pedagogical conditions for the formation of ideas about the world of professions among preschoolers. The relevance of the study is argued through the prism of the modern state and prospects for the development of professional human activity, the increasing complexity of the process of professional self-determination of the individual in the context of dynamic socio-economic changes in the development of society, scientific and technological progress, digitalization of industries and transformation of the world of professions. These contradictions determine the constant scientific search for the conditions for psychological and pedagogical support of professional self-determination of the person, taking into account the urgent needs of society, the development of innovative spheres of activity starting from preschool age. The article details the results of the study of the level of formation of ideas about the world of professions in subjects, provides an analysis and interpretation of the data obtained, describes the qualitative characteristics of the perceptual, verbal-cognitive and practical-oriented level of ideas of the senior preschooler about the world of professions. Qualitative and quantitative analysis of the study results made it possible to formulate and describe the following psychological and pedagogical conditions: expansion of the interactive developmental spatial environment aimed at forming the position of the subject of work; purposeful activation of positively emotionally colored ideas about the world of professions in the playing activities of senior preschoolers; consolidating the learned ideas in organized practical activities aimed at acquiring sustainability and socially colored character. The social order and the direct interest of society in productive professional self-determination of young people ensures the perspective and deep need for further research into the phenomenon of early career guidance as an independent research problem.

Key words: senior preschoolers, ideas about the world of professions, early career guidance, professional self-determination, choice of profession.

Введение. Возрастающая динамика социально-экономических изменений, трансформация геополитической обстановки в мире и обществе, возрастающие темпы научно-технического прогресса определяют содержание и развитие мира профессий. На этом фоне все чаще звучат идеи ранней профориентации и запуска у дошкольников процесса формирования системы представлений о труде взрослых и многообразии профессий. Интерес к труду и профессиональной деятельности взрослых является предиктором развития результата самоопределения – самостоятельного, свободного осознанного выбора профессии в последующих возрастных периодах. Несмотря на крайне малое число исследований филогенетических изменений психики современного человека, мы наблюдаем как стремительно меняются условия и содержание социализации личности в онтогенезе, формируя новый пласт психологических исследований. Наиболее острой проблемой, на наш взгляд, является фрактальное усложнение самого мира профессий, поэтому особую значимость приобретает целенаправленное формирование представлений о труде взрослых, создание условий ознакомления с разнообразием мира профессий в целом.

Необходимость создания специальных психолого-педагогических условий ранней профориентации отмечается в исследованиях Р.С. Буре, Н.Е. Вераксы, Э.Ф. Зеера, В.П. Кондрашова, Л.В. Куцаковой, Н.С. Пряжниковой Г.А. Урунтаевой [1, 2, 3, 4, 7, 8, 11, 13]. В контексте общего когнитивного развития ребенка формирование представлений играет существенную роль, что обуславливает постоянный научный поиск условий продуктивного профессионального самоопределения личности, отвечающих актуальным трендам: скорости изменений потребностей общества и рынка труда, развития инновационных, наукоемких сфер деятельности, трансформации самой профессиональной деятельности. Новая

темпоральность выбора профессии в цифровую эпоху прежде всего связана с изменением истинной субъектности профессионального самоопределения как процесса и результата, что обуславливает старт ранней профориентации, начиная с дошкольного возраста. В исследованиях Н.Е. Вераксы, М.Н. Корниловой, В.И. Логиновой, Г.А. Урунтаевой отмечается, что обеспечение целенаправленного ознакомления с миром профессий играет решающую роль в формировании у дошкольников первоначальных представлений о значении труда в жизни общества и человека, его ценностного характера [2, 7, 13, 10].

Характерные для постиндустриальной эпохи изменения в развитии социума сподвигают нас к кардинальным изменениям в организации и содержании профориентационной работы, обеспечивающей качественные сдвиги в самом субъекте самоопределения. Так Е.Ю. Иванова, анализируя феномен ранней профориентации дошкольников как одно из направлений воспитательно-образовательной деятельности в современных дошкольных организациях, указывает, что «Проблемам ранней (опережающей дошкольной) профориентации не уделяется должного внимания в контексте теоретико-методического обоснования преемственности процессов ознакомления с миром профессий на разных ступенях образовательного пространства и окончательным карьерным выбором выпускника школы, института. Практически отсутствуют социологические исследования, направленные на изучение влияния активной профориентационной работы на социализационные процессы детей дошкольного и школьного возраста» [5, С. 105-106].

В рамках анализа проблемы исследования в контексте деятельности образовательных организаций Сурудина Е.А. отмечает: «Задача взрослых на этапе ранней профессиональной ориентации – помочь ребёнку выявлять личностные смыслы и представления о той или иной профессиональной деятельности, обеспечив доступность и разнообразие знаний о труде взрослых, возможности попробовать свои силы в игровой и творческой трудовой деятельности» [12, С. 12]. Однако для решения такой задачи необходимо создать условия, наиболее полно отвечающие трендам и динамике развития мира профессий. Указанные противоречия позволяют сформулировать проблему исследования: поиск и обоснование психолого-педагогических условий формирования у старших дошкольников представлений о мире профессий. Приведем частичные результаты пилотажного исследования уровня сформированности представлений о мире профессий у старших дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе МАДОУ «Радость» г. Нижний Тагил. Выборочную совокупность исследования составили нормотипичные старшие дошкольники в возрасте 6-7 лет. Общее количество испытуемых составило 137 человек, возрастной состав распределен следующим образом: 6 лет – 85%, 7 лет – 15%. Программа исследования уровня сформированности представлений о мире профессий у старших дошкольников представлена следующими диагностическими методиками: методика Г.А. Урунтаевой и Т.И. Гризик «Представления о труде взрослых»; методика диагностики уровня сформированности представлений о профессиях взрослых Л. В. Куцаковой «Профессиональная деятельность взрослых» (адаптированный вариант для старшего дошкольного возраста); методика диагностики уровня практического применения знаний о труде взрослых В.П. Кондрашова на основе метода наблюдения за свободной деятельностью детей. Процедура диагностики по всем представленным методикам предполагает исключительно индивидуальную работу с ребенком. Критериально-оценочный аппарат исследования представлен в таблице 1.

Таблица 1

Критериально-оценочный аппарат исследования сформированности представлений о мире профессий у старших дошкольников

Критерий	Уровень		
	Перцептивный	Вербально-когнитивный	Практико-ориентированный
Широта знаний субъекта труда	Ребенок может назвать менее половины из рассматриваемых образовательной программой в ДОУ.	Ребенок может назвать и дать краткую характеристику 50-70% профессий из рассматриваемых образовательной программой в ДОУ.	Ребенок может назвать и кратко характеризовать все профессии из рассматриваемых образовательной программой в ДОУ.
Глубина знаний субъекта труда	Ребенок затрудняется назвать должностные обязанности в разных профессиях, путает орудия труда, не имеет представлений о трудовых действиях и результатах труда рассматриваемых профессий.	Ребенок может назвать должностные обязанности в разных профессиях, но не выделяет отдельные операции трудового процесса, иногда путает трудовые действия и орудия труда, называет не все орудия труда, допускает ошибки в определении результатов труда рассматриваемых профессий.	Ребенок имеет четкое представление о должностных обязанностях в разных профессиях, орудиях труда, о месте работы, трудовых действиях и результатах труда людей рассматриваемых профессий, использует представления о профессиях, организуя игровую деятельность без ошибок.
Эмоциональный отклик	Ребенок не проявляет положительных эмоций к информации и игровой деятельности рассматриваемых профессий.	Эмоциональность ребенка низкая, хотя отношение в целом положительное, но проявляется в особых случаях: интересная беседа, яркий стимул, наводящие вопросы.	Ярко выраженная положительная эмоциональная экспрессия ребенка в ситуациях, затрагивающих тему «Профессии»: в беседах и играх.
Опыт практической деятельности	Ребенок не участвует в игровой деятельности рассматриваемых профессий.	Ребенок участвует в игровой деятельности рассматриваемых профессий, но предпочитает бытовые роли, имитирует трудовые действия с ошибками.	Ребенок использует знания о профессиях, особенностях трудового процесса в самостоятельной игровой деятельности рассматриваемых профессий, имитирует трудовые действия полно и без ошибок.

Приведем анализ результатов пилотажного исследования. Результаты диагностики уровня сформированности представлений детей о труде взрослых по методике Г.А. Урунтаевой и Т.И. Гризик показали, что у 49,63% старших дошкольников выявлен низкий уровень (см. табл. 2). Испытуемые дают неверные ответы на вопросы о содержании

профессий, некорректно устанавливают соотношение профессии и соответствующего ей орудия труда, не могут назвать обязанности в рассматриваемых профессиях, трудовые действия и результаты (продукты) труда. В беседе с диагностом на тему о мире профессий испытуемые демонстрируют индифферентность, отсутствие положительной эмоциональной реакции в ответ на предъявление стимульного материала. В целом для дошкольников с низким уровнем сформированности представлений о мире профессий и труде взрослых характерно отсутствие понимания целей и продуктов труда человека.

Таблица 2

Результаты диагностики старших дошкольников по методике Г.А. Урунтаевой и Т.И. Гризик

Уровень сформированности представлений	Баллы	Количество человек	Количество человек в процентах (%)
Высокий	60-80	21	15,33
Средний	24-79	48	35,04
Низкий	0-23	68	49,63

Результаты диагностики выявили средний уровень сформированности представлений у 35,04% старших дошкольников. Старшие дошкольники давали неполные ответы, опуская значимые детали, совершая ошибки в существенных характеристиках профессий. При описании последовательности трудовых действий дети пропускают некоторые действия, путают порядок действий, допускают неточности в ответе. В ходе диагностической беседы проявляют позитивные эмоции и экспрессию речи только на отдельные, хорошо известные профессии. Для указанного уровня характерен сниженный эмоциональный фон на предъявление стимульного материала. Испытуемые неохотно отвечают на вопросы о рассматриваемых профессиях, демонстрируют умеренный интерес к отдельным профессиям, представления в целом фрагментарные, обрывочные.

У 15,33% испытуемых диагностирован высокий уровень развития представлений, отличающихся содержательностью и полнотой описания. Дошкольники правильно описывают порядок трудовых действий, верно и уверенно называют орудия и результаты труда, имеют полную и четкую картину организации труда, знают и правильно называют все изучаемые профессии. Также уверенно и полно рассказывают о профессиях своей семьи, в том числе бабушек и дедушек, в ходе описания демонстрируют яркие устойчивые положительные эмоции, нередко сообщают о своем предварительном выборе профессии и высоком интересе к профессиям родителей, что проявляется в типичных высказываниях: *«Хочу как папа работать!», «Я люблю смотреть, как мама работает!», «Я помогаю маме на работе, и она меня хвалит!»*.

Изучение представлений детей о профессиональной деятельности взрослых по методике Л. В. Куцаковой проводилось методом дидактической игры. Детям предлагалось выполнить 6 заданий, сопровождаемых наглядным материалом. Результаты диагностики воспитанников представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты диагностики старших дошкольников по методике Л.В. Куцаковой

Уровни сформированности представлений	Баллы	Количество человек	Количество человек в процентах (%)
Высокий	24-30	19	13,87
Средний	16-23	58	42,33
Низкий	0-15	60	43,8

У 43,8% детей представления о мире профессий сформированы на низком уровне. Дошкольники испытывают значительные трудности при назывании профессий и определении характерных для них орудий труда. Допускают существенные ошибки в описании места работы и профессиональных действий, не могут объяснить значимость профессий и необходимость бережного и уважительного отношения к труду взрослых и людей в целом.

Результаты диагностики показали средний уровень сформированности представлений у 42,33% испытуемых. Дошкольники не знают названия некоторых профессий, представления о трудовых процессах в разных профессиях размытые, нечеткие. Дети допускают частичные ошибки в орудиях труда, необходимых для работы, в назывании места работы людей, имеют неполное представление о целях и результатах труда. Аргументы, почему нужно относиться бережно и уважительно к труду людей – не убедительные. Типичные примеры аргументов испытуемых: *«Люди работают потому, что надо...», «Им кто-то сказал так делать и они так делают...», «Нужно трудиться, но я не знаю зачем...», «Работать не очень весело, мама и папа сильно устают и злятся...», «Не все люди трудятся, бабушка не ходит на работу...»*.

У 13,87% старших дошкольников по результатам исследования выявлен высокий уровень. Дети называют достаточно много профессий, необходимые орудия и инструменты, могут назвать точное место и описать порядок трудовых операций людей разных профессий, убедительно аргументируют необходимость беречь и уважать труд людей разных профессий и труд взрослых в целом. Типичные примеры аргументов испытуемых: *«Папа делает танки чтобы нас защищать...», «Доктор лечит детей и взрослых, чтобы все были здоровы...», «Пекарь делает важную работу – печет для всех вкусный хлеб», «Мой папа помогает всем и у нас есть свет, он электрик!», «Я маме всегда помогаю, она работала много и устала...»*.

Изучение практического применения знаний о труде взрослых по методике В. П. Кондрашова осуществлялось на основе метода наблюдения за свободной деятельностью детей. Результаты анализа оценок свободной игровой деятельности детей представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностики старших дошкольников по методике В.П. Кондрашова

Уровни сформированности представлений	Баллы	Количество человек	Количество человек в процентах (%)
Высокий	9-12	17	12,40
Средний	7-8	43	31,40
Низкий	0-6	77	56,20

По результатам диагностики 56,20% испытуемых отнесены к низкому уровню сформированности представлений о труде взрослых. Дошкольники не проявляют интерес к игре в рассматриваемые профессии, игнорируют активную игру сверстников. Имитация профессиональных действий и характер взаимодействия людей в разных профессиях вызывают у испытуемых когнитивные затруднения и негативную эмоциональную реакцию. Средний уровень диагностирован у 31,40% дошкольников: они играют в профессии, но неточно и неполно имитируют профессиональные действия людей, допускают ошибки в установлении отношений между различными трудовыми ролями. Предпочитают бытовые сюжеты и бытовые роли вместо профессионально-ориентированных.

У 12,40% детей выявлен высокий уровень сформированности представлений о труде взрослых. Испытуемые охотнее выбирают профессионально-ориентированные сюжеты игр, чем бытовые, без ошибок имитируют профессиональные действия и взаимодействия, характерные для конкретных профессий. Для свободной игры дошкольники стараются подобрать все необходимые атрибуты, активно используют предметы-заменители и элементы рабочей формы, костюма. Протокол методики, предполагающий индивидуальную работу с ребенком, позволил установить, что старшие дошкольники способны описать цели труда и соответствующие действия, имитировать трудовые действия, точно подобрать трудовые атрибуты для профессий и видов деятельности, не связанных с программным содержанием образовательной организации, сложных для восприятия в этом возрасте, но представленных в семье и близком окружении ребенка. Например, «айтишник», «риск-менеджер», «эколог», «мерчендайзер», «имиджмейкер», «фрилансер», «кинолог», «блогер», «менеджер по рекламе» и другие. Данный факт свидетельствует об эффективном переносе мыслительных операций по анализу, синтезу, классификации и обобщению знаний о профессиях и труде взрослых, изучаемых в рамках образовательной программы, а также опыта практической деятельности на другие виды деятельности и формировании соответствующих обобщенных представлений. Необычные профессии вызывают у старших дошкольников значимый эмоционально положительный отклик, выраженную активность в организации игровых действий. Соответственно линейка изучаемых профессий в группе детского сада может быть дополнена профессиями родителями старшего дошкольника, а также профессиями, характерными для места проживания, города и/или области.

Анализ результатов исследования по каждой методике позволил обобщить уровни сформированности представлений о мире профессий у старших дошкольников и выявить три группы дошкольников, у которых преобладает: *перцептивный уровень* – 49,9%, *вербально-когнитивный уровень* – 36,2% и *практико-ориентированный уровень* – 13,9%. Указанные данные позволяют целенаправленно проектировать деятельность педагога-психолога по формированию представлений о профессиях у старших дошкольников с учетом характеристики указанных групп.

Выводы. Анализ результатов проведенного исследования позволяет утверждать, что более 49% старших дошкольников нуждаются в организации целенаправленной работы по формированию представлений о труде взрослых и профессиональной деятельности. Организация занятий и свободной деятельности дошкольников предполагает обеспечение усвоения знаний, формирование опыта практической деятельности и получение положительного эмоционального отклика детей. Усвоенные представления о мире профессий целесообразно закреплять в рамках организованной практической социально ориентированной деятельности, направленной на формирование позиции субъекта труда в следующем возрастном периоде. Свободная, а также специально спроектированная игровая деятельность активизирует положительный эмоциональный фон и придает позитивную окраску формируемым представлениям о труде взрослых и мире профессий.

Анализ результатов эмпирического исследования с опорой на проведенный теоретический анализ, позволяющий обозначить следующие психолого-педагогические условия: расширение интерактивной развивающей предметно-пространственной среды, направленной на формирование позиции субъекта труда; целенаправленную активизацию позитивно эмоционально окрашенных представлений о мире профессий в игровой деятельности старших дошкольников; закрепление устойчивых представлений в организованной практической деятельности социально окрашенного характера. Перспективы проведенного исследования связаны с дальнейшей апробацией комплекса психолого-педагогических условий и проверки его эффективности по результатам формирующего эксперимента. Полученные результаты исследования подлежат проверке и уточнению в рамках организации и проведения регулярных исследований сформированности представлений о мире профессий у старших дошкольников как локального, так и масштабного характера.

Литература:

1. Буре, Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания / Р. С. Буре. – М.: Мозаика-Синтез, 2018. – 136 с.
2. Веракса, Н.Е. Детское развитие: две парадигмы / Н.Е. Веракса // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14, № 2. – С. 102-108
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: уч. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Зеер, Э.Ф. Профориентология: Теория и практика: уч. пособие для высшей / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 188 с.
5. Иванова, Е.Ю. Ранняя профориентация как инновационная форма опережающего самоопределения дошкольников в модернизирующемся обществе / Е.Ю. Иванова // Primo Aspectu. – 2019. – № 1(37). – С. 104-109
6. Кондрашов, В.П. Формирование представлений дошкольников о мире профессий: учеб.-метод. пособие / В.П. Кондрашов. – Балашиха: «Николаев», 2003. – 77 с.
7. Корнилова, М.Н. Изучение проблемы ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста / М.Н. Корнилова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4-1. – С. 87-90
8. Куцакова, Л.В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду: для работы с детьми 3-7 лет: методическое пособие / Л.В. Куцакова. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 135 с.
9. Куцакова, Л.В. Нравственно-трудовое воспитание ребенка-дошкольника: пособие для педагогов дошкольных учреждений: программно-методическое пособие / Л.В. Куцакова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 143 с.
10. Логинова, В.И. Формирование представления о труде взрослых / В.И. Логинова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №10. – С. 56-63.
11. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Психология» и психологическим специальностям / Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2008. – 318 с.
12. Сурудина, Е.А. Формирование представлений о мире профессий у старших дошкольников / Е.А. Сурудина // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 61-14. – С. 11-16
13. Урунтаева, Г.А. Детская психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2020. – 382 с.

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ХАРАКТЕРИСТИК РЕЛИГИОЗНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОСУЖДЕННЫХ, ПРЕДСТАВЛЯЮЩИХ МАЛЫЕ НАРОДНОСТИ

Аннотация. Содержание статьи затрагивает значимую для пенитенциарной системы проблематику учета и реализации характеристик религиозных особенностей осужденных, представляющих малые народности в процессе психокоррекционной работы с ними. Актуальность данного проблемного вопроса не вызывает сомнений. Осужденным, представляющим малые народности свойственны свои религиозные предпочтения. Для многих представителей малых народностей, следовать священным традициям – это означает не забывать свой родной язык, жить хозяином на своей земле, защищать честное имя своих предков. От части это касается и лиц, осужденных, представляющих малые народности. Характеристики религиозных особенностей осужденных, представляющих малые народности, во многом объясняют причины проблемного приобщения осужденных рассматриваемой категории к приобретению ими трудовых навыков в местах лишения свободы, а также протестные формы их поведения. В материалах публикации детально рассматриваются аспекты психокоррекционной работы с осужденными, представляющими малые народности с учетом характеристик их религиозных особенностей.

Ключевые слова: пенитенциарная система, осужденные, психокоррекционная работа, деструктивное поведение, религиозные особенности, малые народности, конфессии.

Annotation. The content of the article touches on the significant issues for the penitentiary system of taking into account and implementing the characteristics of the religious characteristics of convicts representing small nationalities in the process of psychocorrectional work with them. The relevance of this problematic issue is beyond doubt. Convicts representing small nationalities have their own religious preferences. For many representatives of small nationalities, following sacred traditions means not forgetting their native language, living as masters of their land, and defending the honorable name of their ancestors. In part, this also applies to convicted persons representing small nationalities. The characteristics of the religious characteristics of convicts representing small nationalities largely explain the reasons for the problematic involvement of convicts of this category in acquiring labor skills in places of deprivation of liberty, as well as protest forms of their behavior. The materials of the publication examine in detail aspects of psychocorrectional work with convicts representing small nationalities, taking into account the characteristics of their religious characteristics.

Key words: penitentiary system, convicts, psychocorrectional work, destructive behavior, religious characteristics, small nations, confessions.

Введение. Религиозными предпочтениями значительной части представителей малых народностей сибирского региона России является буддо-ламаизм школы Гэлугпа (течение в буддизме, сформировавшееся в конце XIV века, другие названия школы: «Истинная», «Желто-шапочная»), который при этом тесно сочетается с шаманизмом, промысловыми культами, а также культами гор, рек, хозяев местности и т.д. Шаманизм в мировоззрении значительной части народов юга Сибири преобладает над другими религиозными культами, зарегистрированными в настоящее время, в частности, в Республике Тыва (буддийскими, православными, старообрядческими, протестантскими). Более того, можно говорить о возрождении шаманизма как с точки зрения повышения интереса к обрядовым практикам, так и с точки зрения его распространенности. Так, на обряды, связанные с погребальным циклом («семь дней», «сорок девять дней»), для «разговора с умершим», приглашают именно шамана.

Изложение основного материала статьи. Шаманское верование – это древняя традиция малых народностей сибирского региона. И сохранение шаманизма, с точки зрения «хорошего» («правильного») тувинца – высшее его достижение. Следовать священным традициям – это значит не забывать свой родной язык, жить хозяином на своей земле, защищать честное имя своих предков. Это значит с восхищением прислушиваться к звонкоголосому шаманскому бубну – дунгуру. Поэтому любые попытки разьяснять тувинцу, что шаманизм – «пережиток прошлого», объяснять его этнической «отсталостью», «проявлением язычества», еще хуже – смеяться над его верой, – это, если не прямая провокация, то демонстрация собственной некомпетентности и сомнения, ведущая к проявлению оппозиционных и деструктивных форм поведения, в том числе и агрессии в отношении как сотрудников, так и других осужденных или самого себя.

В отличие от многих других этнических традиционных культов «тувинский» шаманизм в историческом ракурсе не только выжил, но и сам оказал влияние на стремившихся поглотить его религиозные мировоззрения, в частности на буддизм, лама-буддизм, начавшие проникать в Тыву еще в XIII – XIV веков.

Пережил шаманизм и период гонений всех религий вообще, как «опиума для народа», «пережитка прошлого» и «вековой отсталости». Даже тогда существовали так называемые «подпольные ламы и шаманы». С другими разновидностями шаманских верований тувинский шаманизм роднит глубоко анимистическое мировосприятие обитателей огромных, заселенных редко пространств, где человек чувствует себя недостаточно защищенным перед природой. Кроме человека, животных, растений мир населяют добрые, нейтральные и злокозненные духи. От их расположения часто зависит благополучие человека, его близких родственников. Поэтому с духами можно и необходимо договариваться. Посредником таких переговоров является шаман, человек, наделенный сверхъестественными способностями, отличающийся от других, умеющий вводить свое сознание в состояние транса и благополучно в необходимое время выходить из него.

Ритмичные звуки бубна способствуют этому, поэтому он необходим как во время камлания, так в качестве традиционного музыкального инструмента. Без бубна шаман становится бессильным. Порча «главного» шаманского бубна нередко означала и гибель самого шамана. Каждый знак, каждая черточка на шаманском бубне, ритуальной одежде шамана имела свой смысл. Это понимал каждый «правильный» тувинец. Поэтому любые насмешки над этим пришлых, «плохих» людей воспринимались очень остро, что не способствовало адекватным отношениям, ассимиляции и стимулировало на протяжении веков этническую обособленность. Отсюда также культивируемое на протяжении многих поколений бережное и осторожное отношение к окружающему миру, природе, с частью которой человек отождествляет и самого себя. Часто такое мировоззрение культивирует некую ригидность, ортодоксальность и мешает адаптироваться в новых, непривычных условиях. Отсюда, на наш взгляд, устойчивость многих традиций, культ предков, убежденность в существовании семейных духов-покровителей, охраняющих благополучие семьи, и могущих разгневаться на несоблюдение человеком строго регламентированных правил, нарушений табу и т.д. Менять свой жизненный уклад такому человеку очень сложно, а условия содержания в местах лишения свободы именно к этому и обязывают.

Мировоззренческую основу тувинского шаманизма составляет идея о расчленении всего мира на три сферы – земную, подземную и небесную, и населенности всех трех сфер (особенно земной) духами, ведущими образ жизни, не чуждый человеку, но с некоторыми отличиями.

У человека существуют нескольких душ, несущие различные функции, а «наличие» загробной жизни, представляется по образу земной, при этом «душа не погибает вместе с телом». Поэтому переход в «другой» мир, где можно встретиться со своими горячо любимыми предками, ранее умершими друзьями, которые его ждут с нетерпением, не представляется чем-то особенно страшным, непоправимым. Как было уже сказано о возможностях приоритета в сознании при сложной жизненной ситуации более глубоких традиционных верований над привнесенными, пусть даже мировыми, религиями, можно предположить, что тезис о греховности добровольной смерти у осужденного тувинца, даже приобщенного к христианству, но не забывшего традиционные культы, может быть не актуальным. Необходимо учитывать, что в своем решении он может получить одобрение у своих соплеменников, которым он доверяет больше, чем персоналу исправительного учреждения.

Поэтому при психологической работе по предупреждению суицидов специалисту следует искать другие антисуицидальные факторы, более актуальные для индивида данной этнической принадлежности. Может быть, следует активизировать фактор чувства долга перед оставленными на время отбывания наказания детьми, родственниками, живыми друзьями, которым будет крайне необходима его помощь, или фактор «настоящего мужчины», который может с достоинством пройти все испытания и трудности.

Главная концепция шаманизма заключается в том, что жизнь, здоровье, благополучие и судьба человека зависят от воли тех или иных духов, от взаимоотношения их с человеком. Такой подход может привести к недооценке собственных усилий в своей судьбе и делегированию полномочий за свое будущее иному лицу, т.е. к явно иждивенческому подходу: «Если от меня ничего не зависит, то мне незачем самому к чему-либо стремиться». Отсюда, высокая роль другого лица, которое может договориться с «духами», родичами, криминальными авторитетами, персоналом исправительного учреждения, а значит, и высокая значимость более активного, «делового», опытного соплеменника, в том числе «теневого лидера» данной этнической группы. Его надо только слушаться, улаживать и делать все, что он говорит. Это также подтверждается характерным укладом жизни в данной этнической группе, где, наряду с почтительным отношением к старшему поколению, имеют место ярко выраженные авторитаризм и иерархичность в общении между соплеменниками при почти полном отсутствии индивидуальной ориентированности.

Шаманство у тувинцев считается наследственным. Признаками будущего шамана у детей считались припадки с потерей сознания (вероятно, признаки генуинной эпилепсии, амбулаторных автоматизмов, или иных эпилептоидных состояний, возможно органического генеза, последствий внутриродовых травм, или наследственных заболеваний), сон лицом вниз, громкий плач с якобы кровавыми слезами (невропатия различного генеза), тяжелый вес ребенка (возможно, нарушения обмена углеводного обмена, повышенный сахар в крови, скрытый сахарный диабет). Разумеется, такой ребенок не мог стать полноценным охотником, скотоводом. Для этого требуется, в первую очередь, хорошее здоровье, хотя шаманский труд, сам по себе, тоже не из легких. Поэтому нельзя считать, что шаман находится на иждивении своих доверчивых сородичей, он реально выполняет возлагаемые на него родичами обязанности, причем, достаточно сложные.

Чтобы стать «хорошим» шаманом (мы можем лишь предполагать, что могло произойти с «плохими»), необходимо добиваться согласия с соплеменниками, убедительно объяснять причины возможных неудач, больше знать, иметь хорошую интуицию, развивать скрытые способности, имея в отличие от сородичей значительно больше свободного времени. Поэтому шаманы – это чаще всего люди со сложной и тонкой психической организацией (если нет грубого органического дефекта нервной системы), обладающие превосходной интуицией, пользующиеся огромным авторитетом среди представителей своего этноса. Если есть возможность использовать в целях исправления осужденных тувинцев шамана-профессионала (в настоящее время в Республике Тыва зарегистрировано семь шаманских религиозных организаций), пусть опосредованно, через родственников, то надо это делать.

Тувинец верит предзнаменованиям, природные силы наделяет человеческими свойствами, психологизирует и одухотворяет их. Шаманская философия тувинцев предполагает одушевленность мира в целом, и деревья, горы, вода не оставляют исключения. Поэтому некоторые виды производства, особенно связанные с осквернением окружающей среды (лесоповал, сброс промышленных отходов в близлежащие водные источники и т.д.), могут восприниматься «недостаточно цивилизованными» тувинцами, в том числе осужденными, даже во многом утратившими свои религиозные и традиционнокультовое мировоззрение, как святотатство.

Выводы. Указанное выше во многом объясняет причины неохотного приобщения тувинцев в местах лишения свободы к «приобретению трудовых навыков» и протестные формы поведения. Поэтому руководству исправительных учреждений, направляя осужденных тувинской национальности на обязательные работы, следует учитывать и эту национальную особенность, тем более что существует немало сфер деятельности без нанесения прямого экологического ущерба.

В традиционных верованиях тувинцев сохраняются остатки древнего семейно-родового культа, который проявляется главным образом в почитании домашнего очага. Актуализация этого фактора полезно с точки зрения укрепления позитивных родственных связей в целях стимулирования правопослушного поведения в период отбывания наказания (по системе социальных лифтов) и профилактики повторных преступлений после отбывания наказания.

Вполне естественно, что значительная доля шаманизма присутствует и в так называемой, «народной медицине». Наряду с лечебными травами, молотыми рогами маралов, молочными продуктами и другими природными материалами, механизм действия которых еще можно объяснить с научной точки зрения, широко распространены иррациональные методы и приемы лечения, связанные с введением больного в транс, изгнанием духов и т.д. Впрочем, всякого рода экзорцизм, практикуется в настоящее время и во многих развитых европейских странах, преимущественно католической церковью.

Литература:

1. Арутюнова, Е.М. Государственно-гражданская и этническая идентичности молодежи: общероссийский контекст и региональная специфика / Е.М. Арутюнова // Россия реформирующаяся: Новый Хронограф. – 2019. – С. 259-272
2. Айпин, Е.И. Уходит мой род / Е.И. Айпин // Народов малых не бывает. – М., 1998. – С. 129-130
3. Башкова, С.А. Особенности образа будущего у старшеклассников больших и малых городов: Автореф. дис.... канд. психол. наук / С.А. Башкова. – М., 2020. – 20 с.
4. Генетико-эпидемиологическое исследование населения Тувы / В.П. Пузырёв, Л.С. Эрдыниева. – Томск: STT. – 1999. – 256 с.
5. Гражданская этническая и региональная идентичность: вчера, сегодня, завтра / Рук. проекта и отв. ред. Л.М. Дробичева. – М.: РОССПЭН, 2020. – 485 с.
6. Кригер, Г.Н. Особенности структурно-содержательных характеристик этнического самосознания коренных малочисленных народов Сибири (на примере телеутского этноса): автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.Н. Кригер. – Хабаровск, 2005. – 18 с.

7. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: учеб. пособ. / Н.М. Лебедева. – М.: Ключ – С, 2019. – 224 с.
8. Лещенко, В.Г. Религиозное воздействие на осужденных к лишению свободы в Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. юрид. наук / В.Г. Лещенко. – Екатеринбург, 2012. – 22 с.
9. Макаров, В.В. Криминальная субкультура как внутренний источник воспроизводства преступности / В.В. Макаров // Российский следователь. – 2014. – № 4.
10. Молодежь народов Севера образование и воспитание. Информационный материал. – Новосибирск, 2000. – С. 27.
11. Орлова, Э.А. Динамика городской культуры в условиях ускорения социально-экономического развития: Автореф. докт. дис. / Э.А. Орлова. – М., 1987. – С. 29.
12. Потапов, Л.П. Этнический состав и происхождение алтайцев: историко-этногр. очерк / Л.П. Потапов // АН СССР. Сиб. отд.-е. Институт истории, филологии и философии; Горно-Алт. науч.-исслед. Ин-т истории языка и лит. – Л: Наука. – 1969. – 196 с.
13. Усенко, Н.М. Малые народы России в условиях глобализации / Н.М. Усенко // Социосфера. Социология и экономика. 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.sociosfera.com
14. Функ, Д.А. Формирование новых этнических идентичностей у тюрков юга Западной Сибири в 1980-е – первой половине 1990-х гг. (на примере бачатских телеутов) / Д.А. Функ // Этнографическое обозрение. – М. – 1999. – № 5. – С. 161-173
15. Хонигман, Дж. Подходы // Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология / под общ. ред. А.А. Белика. – М.: Смысл, 2001. – С. 80-103
16. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2022. – 320 с.
17. Яворский, М.А. Роль религиозных объединений в механизме исправления осужденных / М.А. Яворский // Уголовно-исполнительная система. – 2014. – № 2.

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич

Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕВЕНЦИИ ДЕСТРУКТИВНО-АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению специфики организации комплексных мероприятий по превенции деструктивного поведения подозреваемых, обвиняемых и осужденных в местах лишения свободы, автором приводятся данные проведенного анализа причинно-следственных связей и факторов риска деструктивно-агрессивного поведения, практики организации профилактики и сопровождения лиц в карантинных отделениях пенитенциарных учреждений. Раскрывается специфика организации комплексного изучения личности подозреваемых, обвиняемых и осужденных, характеризуются ее особенности и этапы проведения мероприятий. Определяются факторы риска деструктивно-агрессивного поведения и алгоритм диагностики риска деструктивно-агрессивного поведения. На этой основе предложена комплексная система мер профилактики деструктивного поведения, включающая элементы подготовки сотрудников, организации, мониторинга и непосредственных профилактических мероприятий. Предлагаемые меры включают в себя: выявление категорий лиц, относящихся к группе риска развития деструктивно-агрессивного поведения, мониторинг поведения, повышение осведомленности сотрудников пенитенциарных учреждений, плановые мероприятия с подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными, а также улучшение профессиональной подготовки сотрудников.

Ключевые слова: подозреваемые, обвиняемые, осужденные, деструктивно-агрессивное поведение, профилактика, пенитенциарные учреждения, ресоциализация.

Annotation. The article is devoted to the study of the specifics of organizing complex measures to prevent destructive behavior of suspects, accused and convicted persons in places of deprivation of liberty, the author provides data from an analysis of cause-and-effect relationships and risk factors for destructive-aggressive behavior of the practice of organizing prevention and accompaniment of persons in quarantine departments of penitentiary institutions. The specifics of organizing a comprehensive study of the personality of suspects, accused convicts are revealed, its features and stages of carrying out activities are characterized. Risk factors for destructive-aggressive behavior and an algorithm for diagnosing the risk of destructive-aggressive behavior are determined, and on this basis, a comprehensive system of preventive measures is proposed, including elements of preparation, organization, monitoring and direct measures. Proposed measures include the following: identifying categories of persons at risk of developing destructive-aggressive behavior, monitoring behavior, raising awareness among prison staff, planned activities with suspects, accused and convicts, and improving professional training.

Key words: suspects, accused, convicts, destructive-aggressive behavior, prevention, penitentiary institutions, resocialization.

Введение. Проблема противодействия деструктивному поведению подозреваемых, обвиняемых и осужденных, остается одним из актуальных направлений пенитенциарной деятельности. Отдельные категории лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы, требуют от сотрудников пенитенциарных учреждений специфических умений, навыков и знаний, для оказания им специализированной помощи. Одним из наиболее сложных по многоаспектности проявлений и организации комплексных мер превенции деструктивного поведения остается деструктивно-агрессивное поведение лиц, находящихся в местах лишения свободы. Согласно статистическим данным, в 2020 г. в уголовно-исполнительной системе было зарегистрировано 287 случаев лишения себя жизни подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными, из них в исправительных учреждениях – 180, в следственные изоляторы – 107 [11]. Данные показатели, к сожалению, имеют незначительные колебания и примерно одинаковы в течение ряда лет. Высокие показатели в следственных изоляторах, при значительном отставании среднесписочных показателей содержащихся в них подозреваемых, обвиняемых и осужденных по сравнению с числом осужденных в исправительных учреждениях вызывают озабоченность руководства и требуют углубленного изучения и принятия системы мер противодействия.

Изложение основного материала статьи. Проводимое автором исследование в области мер и путей противодействия деструктивному поведению в местах лишения свободы показывает, что данная тематика остается актуальной и

прослеживается тенденция нарастания прикладных разработок в данной области у пенитенциарных специалистов (Ю.М. Антонян, М.И. Стаканов, В.С. Эминов, М.Г. Дебольский, И.А. Матвеева, В.М. Литвишков, А.М. Сысоев, Е.Е. Новиков и др.) [1, 4, 5, 6, 7, 10, 15]. Практически все исследователи отмечают у склонных к деструктивно-агрессивному поведению отмечается ряд особенностей личности и специфических внешних и/или внутренних факторов риска, способствующих развитию данного поведения [5, 6, 9, 10, 15]. Все факторы могут быть своевременно определены и учтены при решении вопросов о постановке подозреваемого, обвиняемого и осужденного на профилактический учет и разработки программы его сопровождения и ресоциализации.

К числу специфических пенитенциарных факторов риска деструктивно-агрессивного поведения необходимо отнести факторы:

- негативно влияющие на социальное окружение подозреваемого, обвиняемого, осужденного как хронического, так и острого характера (долги, угрозы членам семьи, разрыв/распад внутрисемейных связей, падение социального статуса семьи, материального обеспечения семьи, разрыв с попавшим в места лишения свободы семейных, родственных взаимоотношений, смерть или тяжелые болезни близких и т.п.);
- специфика мест лишения свободы: изоляция (физическая, социальная, информационная), криминальное окружение, оперативно-режимные ограничения и требования, неопределенность будущего, стратификация, влияние криминальной субкультуры и др.;
- наличие заболеваний у подозреваемого, обвиняемого, осужденного – психические отклонения, тяжелые хронические заболевания, ВИЧ-инфекции, гепатиты, туберкулез, наркотические и токсические зависимости и т.д.;
- индивидуально-личностные особенности – неустойчивость эмоционально-волевой сферы, специфические (возрастные, гендерные, религиозные, национальные и др. индивидуально-личностные особенности), когнитивные нарушения и др.

Места лишения свободы остаются стрессогенными по своей сути, коренным образом меняя все жизненные планы и разрушая привычный стиль жизни человека. Это сопровождается развитием у попавшего в места лишения свободы специфического феномена, получившего название пенитенциарный стресс. Его влияние нуждается в сопровождении и контроле со стороны персонала пенитенциарного учреждения. Здесь главная роль принадлежит психологам и медицинским работникам, однако сотрудники осуществляющие работу в карантинных отделениях учреждений уголовно-исполнительной системы также должны быть готовы к выявлению и купированию его проявлений.

Каждый поступивший в пенитенциарное учреждение в обязательном порядке в трехдневный обследуется психологом определяющим общее состояние и необходимость включения подозреваемого, обвиняемого или осужденного в группы профилактического учета. Следует иметь в виду, что прибывшие с подозреваемыми, обвиняемыми, осужденными документы (например, характеристики) могут быть выполнены формально, не всегда являются достоверными, а иногда даже написанными «под копирку». Тем не менее, они должны быть изучены, так как иногда в них имеется важная информация, и они помогают определить направления диалога и проведение психокоррекционных мероприятий.

Изучение документов важно и при предварительном изучении, и при углубленном обследовании на следующих этапах нахождения в пенитенциарном учреждении.

Безусловно, профилактический учет это особая категория лиц, но одним их наиболее сложных по сопровождению остаются лица, состоящие на учете как склонные к членовредительству и суициду. В связи с этим, развернутое изучение подозреваемого, обвиняемого и осужденного имеет свои особенности и этапы. В плане предупреждения деструктивно-агрессивного поведения следует обратить особое внимание на сведения в материалах подозреваемого, обвиняемого, осужденного об [4, 5, 6, 7, 13]:

- имевших место в прошлом попыток совершить суицид, объявить голодовку, «порезать вены» и т.д.;
- наличие в анамнезе суицидов и психических заболеваний у близких родственников;
- наличие кризисных аспектов (разводов, тяжелых, хронических болезней, смертей, долгов, угроз, тяжелого материального положения, и т.д.) у ближайшего социального окружения;
- учитывать национальность и религиозные особенности;
- хронические и инфекционные заболевания, аддикции;
- уровень криминальной зараженности, возможный статус в страте в местах лишения свободы;
- имеющиеся ресурсы при наличии деструктивно-агрессивных тенденций (религия, ответственность за семью, убеждения, ценности и т.д.).

Также психологу в процессе изучения личности необходимо оценить характер взаимоотношений с окружающими и персоналом пенитенциарного учреждения, особенности совершенного преступления, степень участия в нем при наличии соучастников, отношение к нему и поведение после него (явился с повинной, оказал сопротивление при задержании и т.д.).

Уточнить социальный статус подозреваемого, обвиняемого, осужденного до осуждения (профессию, уровень образования и т.д.).

В соответствии с алгоритмом психологического исследования поступившему в карантин выдаются бланки тестовых методик и проводится стандартная беседа. В случае отсутствия риска деструктивно-агрессивного поведения психолог проводит стандартные мероприятия, направленные на адаптацию в местах лишения свободы и затем сопровождение происходит в соответствии с алгоритмом.

В случае выявления тенденций к развитию деструктивно-агрессивного поведения подозреваемого, обвиняемого и осужденного ставят в группу профилактического учета в соответствии с приказом ФСИН России №72 [12].

Изучение практика пенитенциарной психологической деятельности показывает, что наибольший риск деструктивно-агрессивного поведения остается в следственных изоляторах. Причинами, в ходе проведенных исследований сотрудниками ФКУ НИИ ФСИН России в карантинных отделениях пенитенциарных учреждений различных регионов страны при интервьюировании подозреваемых, обвиняемых, осужденных в карантинных отделениях 14 % из них признали у себя наличие опыта суицидального поведения в прошлом. Суицидальные попытки были связаны с импульсивной реакцией на «несправедливость» (30 %), с любовной историей (16 %), семейными неурядицами (14 %), наркологическими проблемами (10 %), одиночеством (9 %), временным психическим расстройством (9 %), потерей смысла жизни (6 %), страхом перед наказанием (3 %), тяжелыми условиями жизни (3 %), неизлечимой болезнью (1 %) [4, 5].

Наряду с выявленными отклонениями при психодиагностике и учетом факторов риска, определяемых по итогам беседы и изучении материалов личного дела важным значением для изучения личности подозреваемых, обвиняемых и осужденных, их внутреннего мира и эмоционального состояния имеет оценка их неформального творчества. Как показывают практика пенитенциарной деятельности и немногочисленная научная литература наиболее информативными в этом отношении являются стихи и рисунки.

Психологической оценке рисунка посвящено значительное количество научных работ различных направлений в психологии, поэтому останавливаться на этом нецелесообразно [2, 3, 8]. Обращает на себя внимание частое обращение к

тематике смерти в различных проявлениях (кресты, кладбища, трупы, сцены насилия, часто в извращенных формах, чудовища, обилие острых зубов, когтей, орудий пыток) [8]. Обычно преобладает черный цвет, даже при доступности других изобразительных средств. Нередко рисунки носят выраженный абстрактный характер и свидетельствуют о внутренних переживаниях, депрессии или фрустрации в связи с нереализованными желаниями. Автор рисунка часто и сам не может объяснить не только, что он хотел выразить своим рисунком, но даже, что он нарисовал. При хороших способностях к рисованию характер рисунка приобретает более конкретное содержание. Рисунки часто свидетельствуют о тоске по значимым, но раньше нередко не замечаемым, людям – посвящены родителям, женам или ставшим уже на длительный срок недоступными и утраченными мечтам о семье, любви, свободе и счастье, т.е. наполняются ярко выраженным сентиментальным содержанием. Лирика также содержит много элементов «слезливости», оплакивания своей или сходной чужой судьбы. В ряде случаев характерна тема самоуничтожения, бесперспективности, одиночества.

Алгоритм проведения диагностической работы по выявлению лиц, с повышенным риском авитального поведения представлен ниже, на рисунке 1.

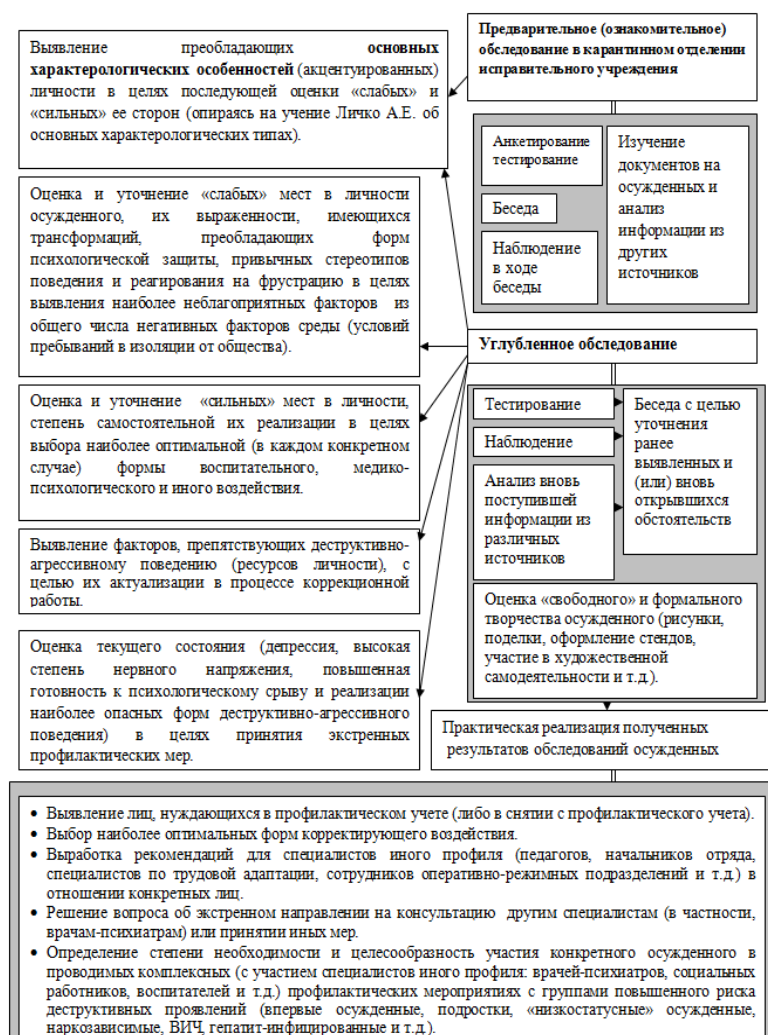


Рисунок 1. Алгоритм проведения диагностической работы по выявлению лиц, с повышенным риском авитального поведения

Выводы. Мерами профилактики деструктивно-агрессивного поведения в местах лишения свободы, могут выступать следующие мероприятия [4, 5, 8, 10, 14]:

1. Выявление категорий подозреваемых, обвиняемых, осужденных с высоким риском деструктивного поведения:
 - имеющие психические отклонения и алкогольную, токсическую и т.д. зависимость;
 - ВИЧ-инфицированные, больные туберкулезом, инвалиды I и II групп, имеющие иные тяжелые хронические заболевания;
 - подозреваемые, обвиняемые, осужденные, у которых в период содержания в следственном изоляторе или карантинном отделении произошел разрыв социально полезных связей;
 - подозреваемые, обвиняемые, осужденные, у которых в период содержания в следственном изоляторе или карантинном отделении произошли кризисные события в семейном окружении;
 - подозреваемые, обвиняемые, осужденные, имеющие низкий уровень образования, трудовых навыков;
 - подозреваемые, обвиняемые, осужденные отбывающие длительные сроки наказания за насильственные преступления;
 - подозреваемые, обвиняемые, осужденные с низким социальным статусом и/или совершившие отрицательные поступки, которые могут быть восприняты другими подозреваемыми, обвиняемыми, осужденными крайне негативно (воровство, пренебрежение гигиеной и т.п.);
 - лица, ведущие разговор о необоснованно вынесенном приговоре суда;
 - лица, принудительно вовлеченные в однополые сексуальные отношения, и т.д.

2. Мониторинг деструктивного поведения (в том числе лица, раздающие вещи, выполняющие «ритуал прощания», проявляющие повышенный интерес к теме лишения себя жизни, рассуждающие об отсутствии смысла жизни и др.).
3. Повышение осведомленности персонала пенитенциарного учреждения о лицах, склонных к деструктивно-агрессивному поведению путем проведения обучающих занятий, разработки наглядной агитации, брошюр, памяток и т.д.;
4. Плановая психодиагностика подозреваемых, обвиняемых, осужденных.

5. Улучшение профессиональной подготовки персонала, повышение качества профилактической работы.

Таким образом, организация комплексной системы противодействия деструктивно-агрессивному поведению при проводимой работе с подозреваемым, обвиняемым, осужденным остается основой выстраивания алгоритма работы по ресоциализации, коррекции, сопровождению не только психологом, но и иными специалистами пенитенциарного учреждения.

Литература:

1. Антонян, Ю.М. Психология преступления и наказания / Ю.М. Антонян, М.И. Стаканов, В.С. Эминов. – М.: Пелатес-Пакеты, 2000. – С. 56-58
2. Вагин, И.О. Психология жизни и смерти. / И.О. Вагин. – СПб.: Питер, 2002. – 160 с.
3. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. – 2003. – 37 с.
4. Дебольский, М.Г. Суицидальное поведение осужденных, подозреваемых и обвиняемых в местах лишения свободы / М.Г. Дебольский, И.А. Матвеева // Психология и право. – 2013. – № 3. – С. 1-11
5. Казберов, П.Н. Основы психологической профилактики аутодеструктивного поведения в пенитенциарной сфере / П.Н. Казберов. – Краснодар: Новация, 2023. – 123 с.
6. Качурова, Е.С. Меры индивидуального предупреждения насильственной преступности в местах лишения свободы / Е.С. Качурова // Вестн. Восточ.-Сибир. ин-та МВД России. – 2011. – № 1 (56). – С. 3-7
7. Кротова, Н.Д. Профилактика факторов риска пенитенциарной преступности / Н.Д. Кротова, М.Г. Дебольский // Психология и право. – 2013. – № 3. – С. 1-13
8. Кулакова, С.В. Метафорические образы страха смерти и их применение в практике эриксоновского гипноза / С.В. Кулакова, К.Ф. Фадеева // Психология страха: Материалы межрегиональной научно-практической конференции психологов силовых структур (Москва, 16 апреля 2014 г.) / Военный институт МО РФ, Общество психологов силовых структур, Школа современных психотехнологий. – М.: ВУ, 2014. – С. 241-247
9. Литвишков, В.М. Особенности проявления симптомов суицидального риска у осужденных за разные виды преступных действий / В.М. Литвишков // Вестник Нижегородского института управления РАНХиГС. – 2015. – № 4. – С. 29-34
10. Новиков, Е.Е. Основные направления работы с осужденными с суицидальным поведением, страдающими алкоголизмом и наркоманией, ВИЧ-инфицированными в карантинных отделениях: теоретический и организационные аспекты / Е.Е. Новиков // Прикладная юридическая психология. – 2016. – № 3. – С. 108-117
11. Новикова, П.А. Суицид и его профилактика в исправительных учреждениях / П.А. Новикова // Сборник материалов курсантских (студенческих) научно-практических мероприятий: Материалы межвузовской научно-практической конференции; Материалы всероссийской научно-практической конференции; Материалы межвузовской научно-практической конференции; Материалы межвузовского круглого стола; Материалы межвузовской научно-практической конференции курсантов, студентов и слушателей, Новокузнецк, 16 декабря 2020 года. – Новокузнецк: Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2021. – С. 154-156
12. Об утверждении Инструкции по профилактике правонарушений среди лиц, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы: приказ Министерства юстиции Российской Федерации от 20.05.2013 № 72 // СПС «Гарант» (дата обращения: 14.10.2023)
13. Спасенников, Б.А. Клинико-криминологический анализ расстройств личности у осужденных / Б.А. Спасенников // Всероссийский криминологический журнал. – 2014. – № 2. – С. 33-40
14. Сысоев, А.М. Психология аутоагрессивного поведения осужденных и его предупреждение: автореф. дисс. ... докт. психол. наук / А.М. Сысоев. – Рязань, 2002. – 44 с.
15. Шабанов, В.Б. Организационно-правовые проблемы противодействия суицидальным и несуйцидальным аутоагрессивным проявлениям осужденных в местах лишения свободы / В.Б. Шабанов, М.Ю. Кашинский // Вестник Воронежского института МВД России. – 2012 – № 3. – С. 17-24

Психология

УДК 159.9.072.43

кандидат психологических наук Кириллова Елена Борисовна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, СОВЕРШИВШИХ КОРЫСТНЫЕ И НАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологической детерминации противоправного поведения несовершеннолетних, совершивших различные виды преступлений. В качестве методологической основы исследования был использован диспозиционный подход к изучению личности. В исследовании приняли участие 184 подростка, отбывающие наказание в воспитательных колониях и содержащиеся в следственном изоляторе, а также 63 подростка с нормативным поведением – участника контрольной группы. Описываются результаты эмпирического исследования личности корыстных и насильственных несовершеннолетних правонарушителей. В результате проведенного факторного анализа был выявлен симптомокомплекс личностных черт, детерминирующий совершение подростками корыстных преступлений. Был определен симптомокомплекс личностных черт, детерминирующий совершение подростками насильственных преступлений. Анализ полученных результатов позволил выделить в каждом из симптомокомплексов ведущую доминанту. Были выявлены достоверно значимые различия между комплексами черт девиантных подростков и подростков с нормативным поведением. Сформулированные в ходе исследования выводы могут быть использованы в коррекционной и профилактической работе с несовершеннолетними правонарушителями. Данные, полученные в результате исследования способны выступать в качестве ориентира при выборе психодиагностического инструментария при работе с девиантными подростками, а также в ходе прогнозирования и выявления лиц, склонных к антисоциальному поведению.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, несовершеннолетние правонарушители, черты личности, корыстные преступления, насильственные преступления.

Annotation. This article examines the problem of psychological determination of misconduct by minors who have committed various types of crimes. The dispositional approach to the study of personality was used as the methodological basis of this study. The study involved 184 teenagers serving sentences in juvenile correctional facilities or kept in a pre-trial detention center, and 63 teenagers with criterion behavior – members of the reference group. The article describes the results of an empirical study of the personality of acquisitive and violent juvenile offenders. Following the factor analysis, a symptom complex of personality traits was identified that determines the commission of acquisitive crimes by adolescents. A symptom complex of personality traits was identified that determines the commission of violent crimes by adolescents. Analysis of the results obtained allowed identifying the leading dominant in each of the symptom complexes. Honestly significant differences were identified between the complexes of traits of deviant adolescents and adolescents with criterion behavior. The findings of the study can be used in correctional and preventive practices with juvenile offenders. The data obtained during the study may act as a guideline for choosing psychodiagnostic tools when working with deviant adolescents, and in the course of predicting and identifying individuals prone to antisocial behavior.

Key words: deviant behavior, adolescents, juvenile offenders, personality traits, acquisitive crime, violent crimes.

Введение. Несмотря на то, что динамика преступности в среде несовершеннолетних в последние годы имеет тенденцию к снижению, однако радикального снижения не происходит [6]. Кроме того, отличительной чертой подростковой преступности остается ее высокая латентность и постепенное омоложение. Исследователи обращают внимание на следующие тенденции, характеризующие подростковую преступность на современном этапе: рост общественно опасных деяний у девочек, которые все чаще приобретают характер насильственных [3]; рост преступлений, совершенных подростками из полных, материально обеспеченных и формально благополучных семей [1]; распространение преступлений, совершенных на почве национальной и расовой вражды [5]; увеличение количества преступлений, носящих не ситуативный, а предумышленный характер [2]; смена корыстных мотивов совершения преступления на мотивы, в основе которых лежит получение удовольствия от самого процесса совершения преступления [7]. Вышесказанное свидетельствует в пользу того, что наблюдается отчетливая тенденция к переходу от ситуационных и социальных факторов отклоняющегося поведения к личностным.

Профилактическая деятельность по декриминализации подрастающего поколения невозможна без учета психологических факторов, которые влияют на формирование противоправного поведения. В основе профилактических и реабилитационных программ лежат сведения о специфике личностных особенностей правонарушителей. Вышесказанное свидетельствует о высокой актуальности исследований, посвященных изучению проблемы психологической детерминации противоправного поведения несовершеннолетних. Особый интерес представляет вопрос специфики личностных черт несовершеннолетних в зависимости от вида совершенного преступления, так как на данный момент наблюдается значительный перевес научных данных по указанной проблеме в сторону взрослых преступников и все еще остается неясным какие черты личности у несовершеннолетних связаны с тем или иным преступлением.

Изложение основного материала статьи. Одной из задач нашего исследования являлось определение личностных черт девиантных подростков в зависимости от вида совершенного преступного деяния. Выборку исследования составили две группы: несовершеннолетние правонарушители, отбывающие наказание в воспитательных колониях, содержащиеся в следственном изоляторе, а также подростки, обучающиеся в специальных училищах и школе закрытого типа для детей и подростков с отклоняющимся (общественно-опасным) поведением (N=184); подростки с нормативным (просоциальным) поведением (курсанты Суворовского военного училища МВД РФ) (N=63).

Для выполнения поставленной задачи все несовершеннолетние правонарушители были разделены нами на три группы в зависимости от вида совершенного противоправного деяния: 1) подростки, совершившие корыстные преступления (кража, угон автотранспорта); 2) подростки, совершившие корыстно-насильственные преступления (разбой, грабеж, вымогательство); 3) подростки, совершившие насильственные преступления (убийство, нанесение тяжких телесных повреждений, изнасилование, насильственные действия сексуального характера). В основу деления на группы была положена типология личности преступника по ведущему личностному мотиву, предложенная В.Н. Кудрявцевым [4].

Психодиагностический инструментарий исследования включал в себя следующие методики: Личностный опросник Г. Айзенка EPQ; Опросник уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки; Индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик; Личностный опросник «Мини-мульти» в адаптации Ф.Б. Березина и М.П. Мирошникова; Многофакторный личностный опросник FPI (форма В). Экспериментальный план исследования включал в себя последовательность нескольких математико-статистических процедур. На первом этапе была выполнена факторизация трех корреляционных матриц личностных черт девиантных подростков, дифференцированных по виду совершенного противоправного деяния посредством применения метода главных компонент, а также метода ортогонального вращения «Варимакс» с нормализацией Кайзера.

Во всех случаях анализа, факторные модели (более 2 факторов) обладали наихудшими показателями, применяемыми в работе для оценки факторного решения: 1) собственное значение было в диапазоне от 1,11 до 0,8; 2) процент объяснимой дисперсии был от 9 и меньше. На завершающем этапе факторизации, который состоял в переходе от частных черт к общей модели, были определены факторные коэффициенты, включенные во все факторные решения с весом от 0,5 и не входящие в иные факторы.

Итоговое факторное решение объединило значимые факторные нагрузки нагружавшие факторные решения в матрицах корреляций полученных на выборках лиц, различающихся по противоправным мотивам. Общую модель составили восемь переменных из трех личностных опросников. В результате выявлен симптомокомплекс черт присущих лицам, осужденным за совершение преступлений по насильственным (фактор 1) и корыстным (фактор 2) мотивам, суммарная дисперсия которых составила 64%. Результаты факторного анализа представлены в следующей таблице (Таблица 1).

Таблица 1

Факторная структура черт личности девиантных подростков, в группах осужденных подростков, полученная в процессе факторного анализа переменных с вращением по методу «Варимакс»

Переменные черты личности	Факторы	
	1. «Насильственные»	2. «Корыстные»
Психастения (Мини-Мульт)	0,84	0,14
Шизоидность (Мини-Мульт)	0,86	0,08
Невротичность (FPI)	0,77	0,14
Депрессивность (FPI)	0,78	0,18
Экстраверсия (ИТО)	-0,10	-0,89
Лидерство (ИТО)	-0,14	-0,90
Маскулинность/феминность (FPI)	-0,24	-0,56
Зависимость (ИТО)	0,12	0,62
Сумма квадратов нагрузок	2,75	2,37
Объясненная дисперсия (в %)	0,34	0,30

Первый фактор объясняет 34% суммарной дисперсии и после вращения вообрал в себя следующие показатели с высокой факторной нагрузкой: психастения – 0,84, шизоидность – 0,86, невротичность – 0,77, депрессивность – 0,78.

Анализ показателей, вошедших в состав фактора, позволяет описать личность девиантного подростка, совершившего насильственные преступления, как склонного к астенизации, обладающего высоким порогом чувствительности, замкнутого, сосредоточенного на собственных чувствах и ощущениях. Подобное сочетание личностных характеристик приводит к невозможности совладать с собой в стрессовой ситуации, даже незначительный стимул способен стать импульсом к асоциальному поведению. Мы видим, что черты личности, составившие данный фактор «насилованных» правонарушителей, во многом содержат эмоциональный компонент. Это дает основание предположить, что в совершении подростками насильственных преступлений значительную роль играет стремление снять эмоциональное напряжение, а также слабые механизмы самоконтроля.

Второй фактор объясняет 30% суммарной дисперсии и после вращения вообрал в себя следующие первичные показатели с высокой факторной нагрузкой: зависимость (0,62), экстраверсия (-0,89), лидерство (-0,90), маскулинность (-0,56).

Интерпретация совокупности полученных первичных показателей, которые вошли в состав фактора, позволяет нам описать личность подростка, совершившего корыстные преступления как неуверенного в себе, сензитивного, конформного, податливого влиянию окружающих, испытывающего трудности в установлении контактов, необщительного. Выявленные особенности дают основание предположить, что совершение подростком корыстных преступлений является способом повышения самооценки, самоутверждения в группе сверстников. Мы видим, что черты личности, составившие симптомокомплекс личностных черт «корыстных» правонарушителей, во многом содержат социально-психологический компонент и характеризуют особенности взаимодействия с окружающими.

Для подтверждения достоверности полученных результатов нами был проведен сравнительный анализ суммарного показателя симптомокомплекса личностных черт корыстных и насильственных правонарушителей с показателем в контрольной группе, в которую вошли подростки с нормативным поведением. Для оценки различий был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок при допустимом уровне значимости $p \leq 0,05$. Результаты сравнительного анализа интегрального показателя, составляющего симптомокомплекс личностных черт насильственных правонарушителей с показателем контрольной группы представлены в таблице (Таблица 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа симптомокомплекса личностных черт «насилованных» правонарушителей и подростков с нормативным поведением

	Mean±σ		Уровень значим.	Т-критерий
	Девианты N=63	Курсанты N=63		
Интегральный показатель детерминации насильственных преступлений	22,97±8,50	10,83±10,14	0,000**	8,59

Примечание: «**» - значимые различия между группами при $P \leq 0,01$

Из представленной таблицы видно, что девиантные подростки, совершившие насильственные преступления значимо отличаются ($P \leq 0,01$) от подростков контрольной группы по показателю симптомокомплекса «насилованных» черт, что подтверждает достоверность полученных результатов. Результаты сравнительного анализа интегрального показателя, составляющего симптомокомплекс личностных черт «корыстных» правонарушителей с показателем контрольной группы представлены в следующей таблице (Таблица 3).

Результаты сравнительного анализа симптомокомплекса личностных черт «корыстных» правонарушителей и подростков контрольной группы

	Mean±σ		Уровень значим.	Т-критерий
	«Девiantны» N=63	«Курсанты» N=63		
Интегральный показатель детерминации корыстных преступлений	34,31±5,47	37,16±6,09	0,000**	-3,22

Примечание: «**» – значимые различия между группами при $P \leq 0,01$

Из представленной таблицы видно, что девиантные подростки, совершившие корыстные преступления значимо отличаются ($P \leq 0,01$) от подростков контрольной группы по показателю симптомокомплекса «корыстных» черт. Представленные в таблицах данные демонстрируют, что определенный симптомокомплекс личностных черт позволяет в некоторой степени предсказывать склонность к совершению насильственных и корыстных асоциальных действий. При этом, его уровень значимо отличается в выборке лиц с нормативным поведением.

Таким образом, результаты исследования показали, что существует определенные «симптомокомплексы», не связанные напрямую с типами личности, которые значительным образом «облегчают» формирование того или иного вида преступного поведения.

Выводы. В структуре личностных особенностей девиантных подростков можно выделить симптомокомплекс личностных черт, детерминирующий совершение подростками насильственных преступлений и включающий в себя такие характеристики как: психастения, шизоидность, невротичность, депрессивность, а также симптомокомплекс личностных черт, детерминирующий совершение подростками корыстных преступлений и включающий в себя такие характеристики как: интроверсия, невыраженная маскулинность, невыраженная склонность к лидерству, зависимость.

В каждом из выделенных симптомокомплексов можно выделить определенную доминанту. Так, симптомокомплекс «корыстных» черт содержит преимущественно социально-психологические компоненты и отражает специфику коммуникативной сферы подростков-правонарушителей, а симптомокомплекс «насильственных» черт содержит эмоциональную доминанту, отражающую дефекты эмоционально-волевой сферы личности, что необходимо учитывать в коррекционной и профилактической работе с подростками.

Между комплексом личностных особенностей «нормативных» и девиантных подростков наблюдаются значительные различия. Исходя из анализа данных, можно сказать, что, в первую очередь, дисбаланс затрагивает эмоциональную сферу подростков, которая является полностью сохранной у контрольной группы. Общий профиль личностных особенностей является достаточно сбалансированным, в нем отсутствуют ярко выраженные свойства, способные приводить к дезадаптации и деформации личностных свойств.

Выявленные симптомокомплексы черт личности девиантных подростков могут являться основой для направленного воздействия со стороны специалистов-психологов, которые с помощью разработки специальных коррекционных программ, смогут не только снизить интенсивность эмоциональных переживаний подростка, но и не допустить формирования устойчивых негативных поведенческих стереотипов.

Литература:

1. Васько, Е.В. Эволюция преступности несовершеннолетних в России: психолого-правовой анализ / Е.В. Васько. – М.: Генезис, 2009. – 427 с.
2. Гомонов, Н.Д. Социально опасное поведение несовершеннолетних с психическими отклонениями / Н.Д. Гомонов, А.В. Баженов. – Мурманск: Мурманский государственный технический университет, 2006. – 248 с.
3. Дозорцева, Е.Г. Аномальное развитие личности у подростков и юношей с делинквентным и криминальным поведением: дис. ... д-ра. псих. наук: 19.00.04 / Дозорцева Елена Георгиевна. – СПб., 2000. – 457 с.
4. Кудрявцев, В.Н. Борьба мотивов в преступном поведении. – М.: Норма, 2007. – 127 с.
5. Сафуанов, Ф.С. Клинико-психологические факторы криминальной агрессии [Электронный ресурс] / Ф.С. Сафуанов, А.С. Калашникова А.Е. Царьков // Психология и право. – 2017. – Том 7. – № 4. – С. 44-58
6. Статистика и аналитика [Электронный ресурс]: официальный сайт МВД РФ. – URL: <https://мвд.рф/reports/item/35396677/> (дата обращения: 17.12.2023)
7. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М.: Трикста; Академический Проект, 2005. – 334 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Коданева Михалина Сергеевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики

Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ У ОСУЖДЕННЫХ-РЕЦИДИВИСТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме личностных детерминант социально-психологической адаптации осужденных-рецидивистов. Рецидивисты – особая категория осужденных, повторно совершивших умышленное преступление. Личность рецидивиста представляет собой совокупность психологических особенностей, среди которых выделяется приспособляемость к социальному окружению. Социально-психологическая адаптированность рассматривается как результат адаптации осужденных к социальной среде в исправительном учреждении. Принимается во внимание активный характер адаптационного процесса. Излагаются результаты эмпирического исследования социально-психологической адаптированности и личностных факторов у осужденных-рецидивистов мужского пола. Анализируются данные, полученные с помощью опросника социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонд (в адаптации А.К. Осниченко) и методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (форма С). Приводятся данные сравнения групп высоко- и низкоадаптированных осужденных по отдельным показателям адаптированности и выраженности личностных черт. Значимое различие между исследуемыми группами выявлено по показателю притяжения

других людей. На основе данных корреляционного анализа делаются выводы о различном характере взаимосвязей между отдельными показателями социально-психологической адаптированности и личностными факторами у осужденных-рецидивистов мужского пола в зависимости от уровня их адаптированности в целом.

Ключевые слова: осужденные к лишению свободы, рецидивисты, исправительное учреждение, социально-психологическая адаптированность, личностные факторы.

Annotation. The article is devoted to the problem of personal determinants of socio-psychological adaptation of convicted repeat offenders. Repeat offenders are a special category of convicts who have repeatedly committed an intentional crime. The recidivist's personality is a set of psychological characteristics, among which adaptability to the social environment stands out. Socio-psychological adaptability is considered as a result of the adaptation of convicts to the social environment in a correctional institution. The active nature of the adaptation process is taken into account. The results of an empirical study of socio-psychological adaptability and personal factors in male convicted repeat offenders are presented. The data obtained with the help of the questionnaire of socio-psychological adaptability of K. Rogers and R. Diamond (in the adaptation of A.K. Osnitsky) and methods of multifactorial personality research of R. Kettell (form C). The data of comparison of groups of highly and low-adapted convicts according to individual indicators of adaptability and severity of personality traits are presented. A significant difference between the study groups was revealed by the indicator of acceptance of other people. Based on the data of the correlation analysis, conclusions are drawn about the different nature of the relationships between individual indicators of socio-psychological adaptation and personal factors in male repeat offenders, depending on their level of adaptation in general.

Key words: convicted persons, repeat offenders, correctional institution, socio-psychological adaptation, personal factors.

Введение. Проблема детерминации преступного поведения относится к разряду «вечных», поскольку ее решение зависит от взглядов на соотношение внутренних и внешних факторов, которые сами по себе весьма вариативны. Однако в общем плане можно говорить о взаимодействии личностных и средовых детерминант, подразумевая под вторыми социальные влияния.

Рецидивисты представляют особую категорию лиц, ранее имевших судимость и осужденных к лишению свободы за повторное совершение преступления. Согласно юридическому определению, рецидивом признается умышленное совершение преступного деяния лицом, имеющим судимость за ранее совершенное умышленное преступление.

Личность рецидивиста характеризуется совокупностью взаимосвязанных социально значимых свойств и отношений, во взаимодействии с внешними условиями и обстоятельствами обуславливающих совершение повторного преступления [3, С. 61]. По результатам исследования Е.М. Разумовой, к особенностям личности рецидивистов, отличающим их от правопослушных граждан, относится ряд коммуникативных (подозрительность, сдержанность, осторожность в выборе партнера по общению, отсутствие желания контактировать с окружающими), интеллектуальных (низкий уровень интеллектуальных возможностей, практичность суждений), эмоционально-волевых (суровость, черствость, реализм эмоциональный контроль, расчетливая дипломатичность), а также связанных с самоотношением (незрелость, проявляющаяся в некритическом отношении к себе) характеристик [6, С. 16]. Среди прочего отмечается и приспособляемость к социальному окружению.

Социально-психологическая адаптированность является результатом адаптации осужденных к системе социальных связей и отношений, складывающихся в условиях лишения свободы. Необходимость в адаптации возникает каждый раз при изменении среды жизнедеятельности. Оказавшись в исправительном учреждении, осужденный вынужден приспособлять свое поведение к существующим требованиям, причем, сложные адаптивные ситуации ему приходится переживать по крайней мере трижды: в период карантина, при изменении условий отбывания наказания и в связи с освобождением – к условиям жизни на свободе [4, С. 22].

Следует принять во внимание особый характер адаптационного процесса, который суть не только приспособление, но и активное усвоение норм общения, дисциплины, сложившихся традиций и пр. Как отмечает Н.А. Тюгаева, адаптация осужденных – это целостное изменение личности, возникающее в процессе уравнивания отношений между осужденным и новой средой, важнейшим регулятором которого выступает сознание [7].

Проблема взаимосвязи социально-психологической адаптированности осужденных с присущими им личностными особенностями изучалась нами в рамках специально организованного исследования.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование было реализовано совместно с А.А. Ухановой на базе учреждения ФКУ ИК-9 УФСИН России по Ульяновской области. В исследовании приняли участие 60 осужденных мужского пола в возрасте от 30 до 50 лет, отбывающих уголовное наказание в исправительном учреждении сроком от 5 до 7 лет и ранее отбывавших наказание не менее трех раз.

Психодиагностическое обследование проводилось с применением двух инструментов – опросника социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонд (в адаптации А.К. Осницкого) и методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (форма С).

Опросник Роджерса-Даймонд позволяет выявлять степень адаптированности – дезадаптированности в системе межличностных отношений [2, С. 254-258]. Показателями дезадаптации при этом выступают низкий уровень самопрятия, низкий уровень притяия других, эмоциональный дискомфорт, выраженная зависимость от других (экстернальность, стремление к доминированию) [5, С. 52].

Опросник Кеттелла направлен на выявление черт личности, т.н. конституционных факторов (в отличие от динамических – мотивов, потребностей, интересов, ценностей, требующих применения иных методов) [1]. Согласно концепции автора методики, структура личности включает 16 факторов (16 PF), каждому из которых соответствует отдельная шкала опросника (А, В, С, Е и т.д.). Фактор MD является дополнительным к основным и выделен для формы С, содержащей сокращенный перечень вопросов (105).

Исследование включало несколько этапов. На первом из них вся выборка (60 респондентов) обследовалась с помощью психодиагностических методик. На основании результатов диагностики по опроснику Роджерса-Даймонд были выделены две группы респондентов – с низким и высоким уровнями социально-психологической адаптированности (НА и ВА). Решение о включении респондента в определенную группу принималось в соответствии с количеством баллов, набранных по шкале «Адаптированность». В группу НА вошли осужденные, набравшие количество баллов до «зоны неопределенности» (17 человек), в группу ВА – осужденные с суммой баллов, превышающей «зону неопределенности» (9 человек).

Далее производилась математико-статистическая обработка данных, полученных по обоим методикам в каждой из групп. Рассчитывались показатели описательной статистики (средние значения, стандартные отклонения). Для выявления различий между группами применялся U-критерий Манна-Уитни. С целью определения взаимосвязей между показателями социально-психологической адаптированности и личностными факторами проводился корреляционный анализ данных (по Пирсону).

Усредненные показатели по шкалам опросника Роджерса-Даймонд в исследуемых группах представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели по шкалам опросника Роджерса-Даймонд в группах осужденных-рецидивистов с разным уровнем социально-психологической адаптированности

Шкалы	НА (n=17)		ВА (n=9)		Норма*	Уровень значимости различий
	среднее	ст. откл.	среднее	ст. откл.		
Адаптированность	40,76	15,31	164,22	16,25	68-136	p≤0,001
Деадаптированность	89,41	54,43	112,78	43,62	68-136	-
Лживость	43,18	21,84	35,89	21,23	18-36	-
Правдивость	11,76	8,53	10,67	8,70	18-36	-
Приятие себя	16,53	8,27	16,78	8,18	22-42	-
Неприятие себя	20,47	8,65	18,89	8,07	14-28	-
Приятие других	16,82	9,85	24,67	6,00	12-24	p≤0,05
Неприятие других	16,53	8,27	13,67	7,84	14-28	-
Эмоциональный комфорт	14,76	8,64	14,00	8,19	14-28	-
Эмоциональный дискомфорт	14,94	8,83	17,33	8,43	14-28	-
Внутренний контроль	38,41	19,98	40,44	16,42	26-52	-
Внешний контроль	24,71	12,35	20,67	15,90	18-36	-
Доминирование	10,82	5,05	8,22	5,04	6-12	-
Ведомость	12,47	5,36	16,22	4,94	12-24	-
Эскапизм	18,00	18,08	12,44	7,40	10-20	-

*В графе приведены границы «зон неопределенности». Результаты «до» такой зоны интерпретируются как чрезвычайно низкие, «после» – как высокие.

Анализируя данные в таблице, обратим внимание, прежде всего, на те показатели, которые выходят за границы норм.

В группе осужденных-рецидивистов с низким уровнем социально-психологической адаптированности это высокий показатель лживости (соответственно, низкий – правдивости) и низкий показатель приятия себя. Можно было бы предположить, что именно с этими особенностями связаны трудности адаптации осужденных, однако и в группе осужденных с высоким уровнем адаптированности показатели правдивости и приятия себя аналогичны. Очевидно, они являются характерными для выборки в целом (средние показатели по лживости и правдивости – 39,82 и 12,47, по приятию себя – 15,43). В то же время в группе с высоким уровнем адаптированности отмечается относительно высокий (пограничный) показатель приятия других и, соответственно, низкий – неприятия других. Именно по уровню приятия других обнаружены статистически значимые различия между исследуемыми группами. Вероятно, высокий уровень социально-психологической адаптации достигается осужденными-рецидивистами преимущественно за счет приятия других, выражающегося, скорее всего, в отсутствии явной конфронтации с окружающими.

С помощью опросника Р. Кеттелла выявлялась структура первичных личностных факторов для каждой из групп осужденных-рецидивистов. В таблице 2 приведены процентные распределения показателей по шкалам опросника. Нами анализировались только «пики» усредненных личностных профилей, то есть области показателей от 1 до 3 («–») и от 8 до 10 («+») стенов.

Таблица 2

Распределение показателей выраженности первичных личностных факторов в группах осужденных-рецидивистов с разным уровнем социально-психологической адаптированности (в %)

Факторы*	ВА		НА		Уровень значимости различий
	–	+	–	+	
A	44,4	11,2	23,5	-	-
B	66,7	-	11,8	5,9	p≤0,05
C	33,3	-	11,8	5,9	-
E	77,8	11,1	17,6	-	p≤0,05
F	33,3	-	11,8	5,9	-
G	44,4	-	17,6	11,8	-
H	66,7	-	35,3	11,8	-
I	44,4	11,2	17,6	5,9	-
L	22,2	11,1	5,9	11,8	-
M	33,3	-	47,1	11,8	-
N	33,3	11,1	11,8	5,9	-
O	77,8	-	5,6	11,8	p≤0,01
Q ₁	33,3	-	41,2	11,8	-
Q ₂	33,3	11,1	11,8	5,9	-
Q ₃	33,3	-	23,5	-	-
Q ₄	55,6	11,1	17,6	5,9	-
MD	23,5	-	33,3	-	-

*Факторы: A Замкнутость – общительность, B Интеллект, C Эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность, E Подчиненность – доминантность, F Сдержанность – экспрессивность, G Низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения, H Робость – смелость, I Жесткость – чувствительность, L Доверчивость – подозрительность, M Практичность – мечтательность, N Прямолинейность – дипломатичность, O Спокойствие – тревожность, Q₁ Консерватизм – радикализм, Q₂ Конформизм – неконформизм, Q₃ Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль, Q₄ Расслабленность – напряженность, MD Адекватная самооценка – неадекватная самооценка.

В группе осужденных-рецидивистов с высоким уровнем социально-психологической адаптированности обращают на себя внимания распределения оценок по факторам В Интеллект, Е Подчиненность – доминантность, Н Робость – смелость, О Спокойствие – тревожность: они имеют правостороннюю асимметричность. Соответственно, респонденты этой группы характеризуются по преимуществу конкретным и ригидным мышлением (подобная «тупость» может объясняться как собственно низким интеллектом, так и наличием психопатологии), зависимостью и покорностью, низкой степенью активности в социальных контактах, вербальными затруднениями, а также, возможно, отсутствием раскаяния и чувства вины.

В группе осужденных с низким уровнем адаптированности распределения оценок по факторам более или менее равномерны, кроме факторов М Практичность – мечтательность и Q₁ Консерватизм – радикализм (правостороннее распределение), что указывает на практичность, реалистичность, ориентацию на конкретную деятельность, консервативность (как приверженность тому, чему учили, следование традиции) этих людей.

Статистически значимые различия между исследуемыми группами обнаружены по факторам В Интеллект, Е Подчиненность – доминантность и О Спокойствие – тревожность. Осужденные с высоким уровнем социально-психологической адаптированности, в отличие от осужденных с низкой адаптированностью, являются в целом менее интеллектуально развитыми, конформными, склонными к соблюдению правил, спокойными и уверенными в себе.

Интересные результаты дает корреляционный анализ данных – отдельно для групп осужденных-рецидивистов с низким и высоким уровнями социально-психологической адаптированности.

Так, в системе корреляций, полученных для группы НА, наибольшее представительство имеют связи личностных факторов с таким показателем адаптированности, как эмоциональный комфорт. Эта переменная коррелирует с факторами С Эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность (,634**), Н Робость – смелость (,487*), Н Прямолинейность – дипломатичность (,634**), Q₁ Консерватизм – радикализм (,532*), Q₂ Конформизм – неконформизм (,500*). Эмоциональный комфорт в обсуждаемой экспериментальной группе, таким образом, обеспечивается относительно высокой эмоциональной устойчивостью и трезвой оценкой действительности, социальной смелостью, расчетливостью и независимостью в принятии решений. В свою очередь, эмоциональный дискомфорт связан с фактором О Спокойствие – тревожность (-,603*), иными словами, эта характеристика усиливается с повышением беспечности и самонадеянности.

Как таковая адаптированность связана с факторами L Доверчивость – подозрительность (-,729**), MD Адекватная самооценка – неадекватная самооценка (-,609*). По-видимому, адаптированность осужденных группы НА обеспечивается уживчивостью, терпимостью, уверенностью в себе.

Среди других обнаруженных корреляций – связь неприятия себя с фактором MD Адекватная самооценка – неадекватная самооценка (-,488*), что вполне закономерно: неприятие тем выше, чем больше самокритичность. Одновременно с этим принятие других коррелирует с фактором Е Подчиненность – доминантность (-,590*), то есть пассивностью, уступчивостью, зависимостью.

В группе осужденных-рецидивистов с высокой социально-психологической адаптированностью чаще других в системе корреляций представлен показатель «принятие других». Он обнаруживает связи с факторами С Эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность (-,704*), F Сдержанность – экспрессивность (-,683*), G Низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения (-,673*), М Практичность – мечтательность (-,704*), Q₁ Консерватизм – радикализм (-,704*), MD Адекватная самооценка – неадекватная самооценка (-,687*). Соответственно, принятие других обеспечивается со стороны личности такими чертами, как эмоциональная неустойчивость, склонность к асоциальному поведению в сочетании с осторожностью и трезвостью, ориентация на внешнюю реальность, консервативность и достаточная самокритичность. В то же время неприятие других коррелирует с фактором L Доверчивость – подозрительность (,667*), то есть настороженностью по отношению к другим людям.

Еще один часто фигурирующий в корреляционных связях показатель социально-психологической адаптированности – ведомость – обнаруживает в группе ВА связи с факторами С Эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность (-,803**), G Низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения (-,721*), I Жесткость – чувствительность (-,867**), М Практичность – мечтательность (-,803**), Q₁ Консерватизм – радикализм (-,803**), Q₃ Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль (-,848**), Q₄ Расслабленность – напряженность (-,797*). Ведомость предполагает эмоциональную лабильность, импульсивность, непостоянство, «приземленность», следование привычным способам действий, слабую волю и низкий контроль, низкую мотивацию.

Лживость в качестве показателя социально-психологической адаптированности в группе ВА имеет связи с факторами Е Подчиненность – доминантность (-,829**), L Доверчивость – подозрительность (,703*), MD Адекватная самооценка – неадекватная самооценка (,722*).

Эмоциональный дискомфорт связан с факторами Е Подчиненность – доминантность (-,730*), L Доверчивость – подозрительность (,783*), то есть увеличивается с ростом подчиненности и недоверия по отношению к другим.

Показатели внешнего контроля в группе ВА закономерно коррелируют с фактором А Замкнутость – общительность (,672*).

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют констатировать различный характер взаимосвязей между отдельными показателями социально-психологической адаптированности и личностными факторами у осужденных-рецидивистов мужского пола в зависимости от уровня их адаптированности в целом.

Высокоадаптированные осужденные отличаются от низкоадаптированных по показателю принятия других людей, личностными детерминантами которого выступают уживчивость и терпимость, сдержанность, реалистичность, достаточно адекватная самооценка. Значимым показателем высокой адаптированности осужденных-рецидивистов является ведомость, связанная с эмоциональной лабильностью, низкой мотивацией и волевым контролем, приверженностью сложившимся привычкам. Адаптированность выше при осмотристельности и осторожности в социальных контактах. Вместе с тем подчиненность и недоверие к другим (особенности, подкрепляемые в условиях отбывания наказания) у высокоадаптированных осужденных обнаруживают связь с эмоциональным дискомфортом.

У низкоадаптированных осужденных-рецидивистов именно эмоциональный комфорт является ведущим показателем приспособляемости к социальной среде. Его достижение возможно при условии выраженности таких личностных особенностей, как эмоциональная устойчивость, реалистичность, смелость и независимость. Однако, как показало исследование, осужденные с низким уровнем адаптированности менее выдержанны и уверены в себе по сравнению с высокоадаптированными осужденными. По-видимому, неуспешная социально-психологическая адаптация у них связана с открыто демонстрируемой интолерантностью по отношению к окружающим.

Выявленные в ходе исследования взаимосвязи показателей социально-психологической адаптированности и личностных факторов у осужденных мужчин, совершивших повторные преступления, могут послужить основой для составления коррекционных программ, определения направлений консультирования осужденных, испытывающих трудности в адаптации к условиям отбывания наказания в исправительном учреждении.

Литература:

1. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла / А.Н. Капустина. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 104 с.
2. Козлов, В.В. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп / В.В. Козлов, В.А. Мазилев, Н.П. Фетискин. – Москва: МАПН, Изд-во Института Психотерапии, 2018. – 660 с.
3. Кошелева, Д.В. Социально-психологические причины повторного совершения преступлений ранее судимыми (рецидива) / Д.В. Кошелева, А.С. Мишухин // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 1-2. – С. 60-63
4. Назарова, М.А. Влияние социально адаптации несовершеннолетних осужденных к условиям воспитательной колонии на ресоциализацию подростков / М.А. Назарова // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2013. – № 32. – С. 19-25
5. Осницкий, А.К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43-56
6. Разумова, Е.М. Психологические особенности личности преступников рецидивистов: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Разумова Елена Михайловна. – Санкт-Петербург, 2007. – 19 с.
7. Тюгаева, Н.А. Адаптация осужденных к местам отбывания наказания: психолого-педагогический аспект / Н.А. Тюгаева // Человек. Преступление и наказание. – Т. 29. – № 4. – С. 539-542

Психология

УДК 159.99

кандидат педагогических наук, доцент Куклина Лариса Владиславовна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний (г. Вологда)

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОХОЖДЕНИЯ СЛУЖБЫ

Аннотация. Статья посвящена выявлению значимости саморегуляции человека для его профессиональной деятельности. Авторы определяют саморегуляцию как способность индивидуума следовать социальным нормам, правилам и требованиям в своем поведении. Представлены результаты исследования саморегуляции сотрудников УИС на разных этапах службы. Показано, что с увеличением стажа профессиональной деятельности выраженность всех компонентов уменьшается, за исключением автономности. Предложены меры коррекции саморегуляции для групп сотрудников с разным стажем. В работе саморегуляция рассматривается как фактор эффективности профессиональной деятельности сотрудников УИС.

Ключевые слова: саморегуляция деятельности, профессионализация, индивидуальный стиль саморегуляции, эмоционально-волевые процессы, эффективность профессиональной деятельности.

Annotation. The article is devoted to the identification of the importance of human self-regulation for his professional activity. The authors define self-regulation as an individual's ability to follow social norms, rules and requirements in their behavior. The results of a study of self-regulation of prison staff at different stages of service are presented. It is shown that with an increase in the length of professional activity, the severity of all components decreases, with the exception of autonomy. Self-regulation correction measures are proposed for groups of employees with different experience. In the work, self-regulation is considered as a factor of the effectiveness of the professional activity of employees of the penitentiary system.

Key words: self-regulation of activity, professionalization, individual style of self-regulation, emotional and volitional processes, effectiveness of professional activity.

Введение. Выполнение служебных обязанностей сотрудниками уголовно-исполнительной системы неразрывно сопряжено с риском для жизни и здоровья, что обуславливает категоризацию их профессиональной деятельности как очень напряженной и стрессовой. Сложность труда подчеркивается ненормированным графиком и строгой регламентированностью служебных обязанностей, необходимостью взаимодействия со спецконтингентом, для которого характерна агрессия и провокативное поведение. Чтобы сохранить профессиональную надежность в этих условиях, сотрудник должен быть устойчивым к стрессу, готов быстро адаптироваться к ситуациям профессиональной деятельности, обладать высоким уровнем эмоциональной устойчивости и способностью принимать обоснованные решения. Поэтому ведущую роль в профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы играет саморегуляция.

Саморегуляция является одним из ключевых психологических механизмов, позволяющих справиться с повседневными стрессорами и сохранять психическое здоровье. Несмотря на вышеперечисленные факторы, которые отражают важность изучения саморегуляции в профессиональной деятельности сотрудников УИС, эта проблема всё еще остается малоизученной, так как большинство исследований в этой области ограничивается вопросами сохранения эмоциональной стабильности и поддержания эмоционального состояния сотрудников, но недостаточно изучают феномен саморегуляции деятельности с точки зрения способности отражать, всесторонне анализировать и вероятно прогнозировать свою деятельность, что и определяет актуальность данной темы. Кроме того, изучение вопросов саморегуляции является значимым с позиции выявления уникального сочетания личностного и специального компонентов профессиональной компетентности сотрудников УИС на разных этапах службы, в том числе для разработки методов психологического сопровождения и поддержки.

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей саморегуляции у сотрудников УИС на разных этапах прохождения службы.

В качестве базовой была выдвинута гипотеза о том, что на разных этапах прохождения службы (этапах становления профессионализма) у сотрудников УИС существуют особенности саморегуляции, определяемые ее структурой и выраженностью ее компонентов.

Изложение основного материала статьи. Феномен саморегуляции изучался отечественными и зарубежными учеными и отражен в работах таких известных ученых как: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, С.Л. Рубинштейн, К. Левин, Л.М. Веккер, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий и другие.

В исследованиях саморегуляции можно выделить 2 основных направления – физиологическое, связанное с его пониманием как "многоуровневой и динамической системы психических процессов по инициации, длительному поддержанию и контролю активности, направленной на достижение субъектом требуемого результата» [8, С. 13];

психологическое, определяющее саморегуляцию как «сознательный процесс управления собственным поведением» [4, С. 5].

Д.А. Леонтьев в своей работе «Личностный потенциал: структура и диагностика» показал, что саморегуляция охватывает не только достижение определенных целей, но и взаимодействие с окружающим миром в целом [7, С. 107]. Предложенная модель отражает три основных функции саморегуляции: самоопределение, достижение установленных целей, а также сохранение психологической устойчивости при стрессовых ситуациях.

В рамках нашей работы наибольший интерес представляет изучение осознанной саморегуляции, которое было развито В.И. Моросановой и О.А. Конопкиным [6, С. 25]. Именно осознаваемая регуляция активности, реализующая принятие и достижение целей, является «сущностной» функцией психики человека [5, С. 42.]. Л.Г. Дикая отмечает, что именно процесс перехода неосознаваемой деятельности в осознаваемую, характеризующийся некой автоматизацией процесса, отражает формирование осознанной саморегуляции деятельности [2, С. 34]. С другой стороны, формируемая автоматизация освобождает сознание от необходимости тотального контроля всех действий и способствует образованию ресурса для освоения новых.

Таким образом, саморегуляция – это крайне важный процесс, который позволяет человеку успешно приспосабливаться и корректировать свое поведение в изменяющейся среде. Ее изучение является существенным для разработки эффективных методов личностно-профессионального развития, а также для понимания различных аспектов человеческого поведения и деятельности.

Поскольку любая профессия предполагает осуществление определенных действий, а значит и их организацию, то изучение саморегуляции является актуальным по отношению к любой профессии и переходит в разряд профессионально-важных качеств в профессиях, сопряженных с высоким уровнем стрессогенности и риска.

Саморегуляция и профессиональная деятельность неразрывно связаны на всех этапах профессионального становления. С этой точки зрения и профессиональное развитие (становление) достигнет своей вершины при условии достижения духовного уровня саморегуляции в профессиональной деятельности, то есть такого, при котором решение профессиональных ситуаций основывается на сочетании нравственных норм и требований профессии.

Поскольку целью нашей работы является изучение особенностей саморегуляции у сотрудников уголовно-исполнительной системы на разных этапах прохождения службы, то мы введем несколько ограничений, связанных с терминологией. Будем рассматривать понятия «этапы прохождения службы» и «этапы служебной деятельности» как синонимы, а также, с некоторыми ограничениями, как синоним понятия «этапы профессиональной деятельности». При этом мы полагаем, что их отождествление возможно только при условии, что сотрудник постоянно работает в определенной должности.

В профессиональной деятельности сотрудников УИС саморегуляция предполагает сознательное изменение способов, приемов и методов деятельности, направленных на повышение ее результативности и эффективности в плане достижения поставленных задач. Основой для этого является способность сотрудника адекватно представлять условия деятельности, свои профессиональные знания, умения, навыки, а также адекватно оценивать свои эмоциональные состояния и причины, их вызывающие. Саморегуляция поведения и деятельности предполагает вмешательство личности в уже существующую систему отношений с окружающей действительностью.

Многие современные исследователи (Воронин Р.М., Красикова Ю.Ю., Шatroва Н.В.) заявляют о значимости связи между саморегуляцией и адаптацией к профессиональной деятельности у работников уголовно-исполнительной системы [1, С. 21]. Некоторые физиологические и психические реакции на психосоциальные стрессоры вызывают различные типы дисфункций, которые могут ощутимо снизить функциональные возможности индивида, подвергнуть его профессиональную эффективность риску и укоротить продолжительность жизни [10, С. 130]. Таким образом, проблема наиболее эффективной саморегуляции и адаптации является ключевой для обеспечения успеха в этой работе.

Несмотря на то, что в большинстве исследований в различных областях деятельности представителей опасных профессий стаж работы нередко выступает как важный фактор в профессиональной деятельности, необходимо отметить, что проводимых исследований, посвященных изучению влияния данного фактора на особенности осознанной саморегуляции, недостаточно.

В исследовании А.Ф. Федорова [9, С. 285] показано, что эмоционально-волевые качества являются ключевым фактором в регулировании профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Эти качества формируют субъективно-объективный эмоционально-волевой настрой, который помогает работникам проявлять инициативность, ответственность, организованность и дисциплинированность.

Нами в рамках выполнения выпускной квалификационной работы Сажиной А.Е. было проведено исследование индивидуального стиля саморегуляции у сотрудников УИС. Эмпирическое исследование проводилось на базе одного из следственных изоляторов УФСИН России по Забайкальскому краю.

Выборку исследования составили 50 сотрудников, которые были разделены на три группы по стажу службы, в каждой из которых был проведен опросник В.И. Моросановой "Стиль саморегуляции поведения" (ССПМ):

1 группу составили 17 чел. со стажем службы от 1 года до 4 лет (что соответствует стадии адаптации по классификации Д.Н. Завалишиной).

2 группу – 17 чел., стаж от 5 лет до 10 лет (профессионализм).

3 группу – 16 чел., стаж от 10 лет до 15 лет (мастерство).

По результатам проведения методики были получены следующие результаты: у сотрудников всех трех групп наблюдается высокий уровень саморегуляции.

На рисунке 1. представлены профили саморегуляции сотрудников с разным стажем службы. Мы видим, что для сотрудников 1 группы характерны: низкие значения по шкале самостоятельности (2,9), при высоком уровне по шкалам планирования (8,1), моделирования (8,73) и гибкости (8,2), значения по шкале программирования (5,33) и шкале оценки результатов (5,2) находятся в среднем диапазоне. То есть сотрудники первой группы отличаются тем, что у них преобладает компонент «планирование». Это говорит о том, что они внимательно продумывают свои цели и планы, а также могут предвидеть возможные исходы своих действий. Эти сотрудники находятся на ранних этапах профессионализации и активно работают над карьерным ростом, стараясь вникнуть в суть работы и проявить себя в коллективе.

Кроме того, у этих сотрудников высокие показатели по шкалам «моделирование» и «гибкость», что указывает на их способность определять ключевые условия для выполнения задач как в настоящее время, так и на будущее. Они также готовы адаптироваться к различным изменениям и перестраивать работу в соответствии с новыми условиями, что свидетельствует об их пластичности и умении быстро адаптироваться к новому. То есть для этой группы сотрудников характерно идеальное моделирование профессиональной деятельности, но в реальной ситуации они проявляют осторожность при принятии решений, перекладывая ответственность на более опытных сотрудников.

Результаты исследования группы 2 (стаж работы 5-10 лет) отражают содержание и характер ее профессиональной деятельности на данном этапе. Сотрудники, как правило, проявляют самостоятельность (3,93), гибкость (6,25), способность к планированию (6,3) и моделированию (6,41), оценке результатов (6,2) и программированию (5,13). показатели по шкалам «самостоятельность» и «оценка результатов» выше, чем у первой группы, что свидетельствует об увеличении уверенности в своих силах и понимании той работы, которую они совершают. На данном этапе службы сотрудники в меньшей степени нуждаются в помощи извне и обращаются только по редкой необходимости, умеют корректировать свою деятельность и устранять ошибки. Сотрудники сталкиваются с ощущением достижения пика профессиональных возможностей и осознанием, что некоторые карьерные планы могут остаться нереализованными. Тем не менее, при этом возникают новые возможности для использования знаний, опыта и сил в других направлениях. В то же время наблюдается снижение таких процессов как планирование и гибкость. Это может быть обусловлено тем, что формируются шаблоны поведения в решении профессиональных ситуаций.

В результате анализа данных третьей группы было выявлено заметное снижение выраженности значений всех компонентов, за исключением самостоятельности (5,7), что обусловлено тем, что они уже не нацелены на активность в деятельности, не проявляют инициативу в полной мере, решают проблемы по мере их поступления, не придавая значения процессам планирования и конструирования своей деятельности. Все это способствует их высокой автономности в решении задач, но и некоторой стереотипности в подходах и оценке проблемы. Это приводит к формированию двух стратегий: ожиданию продвижения по служебной лестнице или к принятию решения об окончании профессиональной деятельности, что неизбежно ведет к снижению эффективности труда на данном этапе прохождения службы.

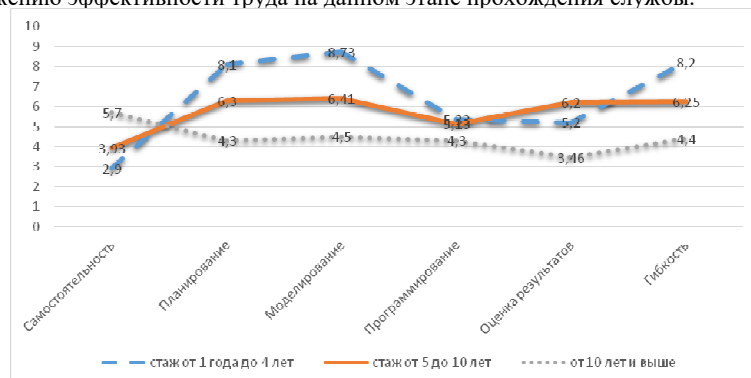


Рисунок 1. Профиль саморегуляции сотрудников с разным стажем службы

Таким образом, анализ результатов, полученных при изучении стиля саморегуляции поведения сотрудников УИС позволил построить профили саморегуляции, выявив особенности в структуре и выраженности показателей.

В соответствии с полученными данными сформулируем рекомендации для проведения психологической работы с сотрудниками УИС с разным стажем службы.

Для первой группы сотрудников, которые находятся на начальных этапах прохождения службы, можно рекомендовать включение следующих мероприятий в систему психологического сопровождения: 1. Тренинговые занятия, в основе которых лежит метод ситуационного анализа. 2. Просветительское занятие на тему повышения служебной мотивации сотрудника. 3. Индивидуальные консультации по запросам.

Для второй группы сотрудников, со стажем службы от 5 до 10 лет, наиболее востребованным будет разработка тренингов на сплочение коллектива и организацию эффективного взаимодействия, а также внедрение руководителем методов формирующего оценивания (так как важно сформировать умение оценивать не только результат проделанной работы, но и анализировать свою деятельность в процессе ее выполнения на предмет эффективности); проведение просветительского занятия на тему «Способы формирующего оценивания в профессиональной деятельности» и консультаций по запросу.

Для третьей группы сотрудников, имеющих значительный стаж работы, целесообразно, с нашей точки зрения, проведение тренингов по профилактике профессионального выгорания, тренингов на развитие, а также занятия на тему «Личностные ресурсы как факторы психологического благополучия на службе и трудовой мотивации» и консультаций по запросам.

Выводы. Саморегуляция является важнейшим фактором эффективности профессиональной деятельности. Она позволяет осознанно контролировать свои эмоции, мысли и поведение, что способствует улучшению качества выполнения задач и достижению поставленных целей. При этом саморегуляция должна опираться на культурно-исторические особенности, требования профессиональных стандартов, а также на личностные особенности человека.

Наше исследование, показало достаточно высокий уровень сформированности саморегуляции у сотрудников уголовно-исполнительной системы. Однако, с увеличением стажа службы наблюдается тенденция снижения процессов программирования, моделирования, оценки результатов, планирования и гибкости. Одновременно происходит увеличение автономности сотрудников при решении профессиональных задач. Учитывая вышесказанное, можно говорить о том, что на начальных этапах службы у сотрудников часто возникают проблемы с саморегуляцией, связанные с неопытностью и недостаточной коммуникацией со старшими коллегами. На более поздних этапах службы возникают проблемы более сложного характера, такие как личностные конфликты и эмоциональное выгорание.

Однако, независимо от этого, саморегуляция остается ключевым фактором в поддержании эффективной профессиональной деятельности. Она помогает сотрудникам справляться со сложностями и сохранять психологическую устойчивость в ответ на стрессоры, с которыми они сталкиваются.

Развитие саморегуляции является процессом, который можно совершенствовать на протяжении всей карьеры.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие саморегуляции является ключевым фактором в профессиональном и личностном росте сотрудников УИС. Важно не только учитывать особенности саморегуляции на разных этапах службы, но и постоянно работать над ее совершенствованием для достижения лучших результатов в профессиональной деятельности и повышения качества жизни в целом.

Литература:

1. Методы психической саморегуляции как средство адаптации к службе в уголовно-исполнительной системе / Р.М. Воронин, Ю.Ю. Красикова, Н.В. Шатрова // Ведомости УИС. – 2018. – №10. – С. 20-26

2. Дикая, Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека: системно-деятельностный подход / Л.Г. Дикая. – Москва: Институт психологии РАН, 2003. – 318 с. – ISBN 5-9270-0048-7
3. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития: сборник научных трудов / Д.Н. Завалишина. – Москва: Институт психологии РАН, 2005. – 375 с. – ISBN 5-9270-0063-0. – С. 69.
4. Зейгарник, Б.В. К вопросу о механизмах развития личности. // Вестник МГУ. Серия XIV. Психология. – 1979. – № 1. – С. 3-8
5. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – Москва: Издательство «Наука», 2002. – 255 с.
6. Конопкин, О.А. Стилиевые особенности саморегуляции деятельности / О.А. Конопкин, В.И. Моросанова // Вопросы психологии – 1984. – №3. – С. 18-26
7. Личностный потенциал: структура и диагностика / [А.Ж. Аверина, Л.А. Александрова, И.А. Васильев, Т.О. Гордеева и др.]; под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2011. – 679 с.
8. Моросанова, В.И. Индивидуальные особенности саморегуляции и личностные защиты / В.И. Моросанова // Регуляция психических состояний / Под ред. А.О. Прохорова. – Казань, 2001. – С. 6-35
9. Федоров, А.Ф. Проблема саморегуляции сотрудников уголовно-исполнительной системы в служебной деятельности / А.Ф. Федоров // Пенитенциарная безопасность: национальные традиции и зарубежный опыт: Заслуги и достижения. – Самара: Самарский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний. – 2018. – С. 283-287
10. Эбзеева, Е.Ю. Стресс и стресс-индуцированные расстройства / Е.Ю. Эбзеева, О.А. Полякова // Медицинский совет. – 2022. – №2. – С. 128-133

Психология

УДК 159.9

доктор педагогических наук, профессор Лебедева Наталья Васильевна

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва);

кандидат социологических наук, доцент, директор Савина Лариса Юрьевна

ТЦСО «Вешняки» ДТСЗН (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Шапошникова Татьяна Дмитриевна

Московский гуманитарно-экономический университет (г. Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-МЕДИЦИНСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы психологической составляющей как важной части социально-медицинской реабилитации детей с особенностями в развитии. Раскрывается сущность реабилитации в соответствии с российским законодательством. Проведен теоретический анализ понятия и видов реабилитации. Обозначены факторы, оказывающие влияние на результативность реабилитационных мероприятий. Подчеркивается роль психолога как в работе непосредственно с ребенком с особенностями в развитии, так и обращено внимание на включение семьи в совместную работу по социализации детей с ограничениями жизнедеятельности. Работа с родителями - наиболее трудный этап в комплексной психокоррекционной работе. Психологической составляющей отводится важное значение в социально-медицинской реабилитации. Современные технологии нейропсихологии, нейрокоррекции позволяют достигать положительных результатов в реабилитационном процессе. Мультидисциплинарная команда выступает залогом эффективности работы с «особым» ребенком. Авторы акцентируют внимание на постоянное повышение уровня профессиональных компетенций всех специалистов, участвующих в реабилитационном процессе.

Ключевые слова: психолог, социально-медицинская реабилитация, дети с особенностями в развитии, психология, нейрокоррекция, нейрореабилитация, мультидисциплинарная команда специалистов.

Annotation. The article examines the issues of the psychological component as an important part of the socio-medical rehabilitation of children with developmental disabilities. The essence of rehabilitation in accordance with Russian legislation is revealed. A theoretical analysis of the concept and types of rehabilitation is carried out. The factors influencing the effectiveness of rehabilitation measures are identified. The role of the psychologist is emphasized both in working directly with a child with developmental disabilities, and attention is paid to the inclusion of the family in joint work on the socialization of children with disabilities. Working with parents is the most difficult stage in complex psychocorrective work. The psychological component is given important knowledge in social and medical rehabilitation. Modern technologies of neuropsychology and neurocorrection make it possible to achieve positive results in the rehabilitation process. A multidisciplinary team is the key to the effectiveness of working with a "special" child. The authors focus on the constant improvement of the level of professional competencies of all specialists involved in the rehabilitation process.

Key words: psychologist, socio-medical rehabilitation, children with developmental disabilities, psychology, neurocorrection, neurorehabilitation, multidisciplinary team of specialists.

Введение. В центре внимания социальной работы с лицами с ограничениями жизнедеятельности всегда стоит человек. Меры социальной поддержки осуществляются как на федеральном, так и на региональном уровнях. В рамках данной статьи мы исследуем особенности психологической составляющей социально-медицинской реабилитации указанной категорией лиц.

Начнем мы с рассмотрения российского законодательства, регулирующего социальную защиту инвалидов, где понятие «реабилитация» определяется как система и процесс восстановления, пусть даже и частичный, способностей лиц с ограничениями жизнедеятельности к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности. Федеральным законодательством выделено несколько направлений реабилитации (мы назовем лишь те, которые будут отражены в рамках данной статьи): медицинская реабилитация, производственная и социально-бытовая адаптация; социально-педагогическая, социально-психологическая и социокультурная реабилитация; профессиональная ориентация и оказание помощи в трудоустройстве.

Изложение основного материала статьи. Исследуя проблему реабилитации лиц с ограничениями жизнедеятельности, важно обратиться к научным трудам, где данным вопросам уделяется достаточно внимания. Так, О.В. Красущая рассматривает социальную реабилитацию через призму жизнедеятельности лиц с ограничениями здоровья и обозначает реабилитацию как комплекс мер в рамках социальной деятельности, целью которого является восстановление возможностей и развитие способностей человека. Автор определения подчеркивает, что реабилитация представляет собой

функцию общества в целом, а не отдельных его подсистем, а именно здравоохранение, социальная защита и образование [4, С. 302].

Существует и другой подход к определению реабилитации, в рамках которого акцент делается на индивидуальные особенности человека и прежде всего, на мотивацию его к реабилитации. Такой позиции придерживается С.Г. Головкин, которая рассматривает реабилитацию как адаптацию к физическим изменениям в организме, ресоциализацию, социальные связи и отношения, а также стремление к самореализации [2].

Определение реабилитации, соответствующее положениям структурного функционализма, отражено в трудах А.В. Иванова. Ученый рассматривает реабилитацию инвалидов как систему и комплекс социальных действий и взаимодействий людей, направленных на восстановление статуса людей с ограниченными возможностями здоровья, на выполнение ролевых реабилитационных функций в соответствии с нормами и ценностями, принятыми в обществе по отношению к инвалидам и их реабилитации [3, С. 80].

Анализируя вопросы реабилитации, невозможно не обратиться к трудам Е.И. Холостовой, которая внесла большой вклад в становление и развитие системы обучения специалистов социальной сферы. С гордостью авторский состав данной статьи подчеркивает и собственное участие как членов команды ученого, входящих в научную школу Е.И. Холостовой.

Так, Е.И. Холостова выделяет два теоретических подхода к реабилитации: медицинский и социальный. В рамках медицинского подхода ставится акцент на психосоматических качествах человека, восстановление которых необходимо для достижения им социального благополучия. Согласно социальным моделям реабилитации, основная задача реабилитационного процесса – не только улучшить состояние здоровья индивида, но и изменить физическую и социальную среду. Основы социального подхода, которые заложены в концепции стигматизации, конструкционистской теории и теории социальной эксклюзии, определяют современные представления общества о лицах с ограничениями жизнедеятельности [8, С. 114].

Характеризуя социальную реабилитацию, представителями науки делается акцент на ее общественной природе, на активном участии социума в данном процессе.

Рассматривая проблемное поле реабилитации лиц с ограничениями жизнедеятельности, считаем необходимым обратить внимание и профессиональный стандарт специалиста по реабилитационной работе в социальной сфере. В профессиональные компетенции специалиста включены: аккумуляция необходимых ресурсов, управление, организация и координация деятельности мультидисциплинарной реабилитационной команды, состав которой будет корректироваться в соответствии с изменяющимися потребностями реабилитанта и его ближайшего окружения, составление реабилитационного маршрута и сопровождение потребителя реабилитационных услуг в его континууме. Специалисту также будут необходимы знания и умения в области оценки, прогноза и мониторинга изменяющихся потребностей реабилитантов, организации эффективного взаимодействия между поставщиками и потребителями реабилитационных услуг, знание реабилитационной инфраструктуры и умение ее использовать для реабилитационных целей, умение отслеживать эффективность и качество реабилитационных программ и т.д. [7, С. 15].

В качестве важного фактора, определяющего тип социальной реабилитации, можно выделить социально-психологические установки индивида. Индивиды по-разному воспринимают состояние инвалидности. Е.В. Воеводина определяет такие два типа поведения, как принятие и сопротивление. При этом принятие выражается в пассивном соответствии приписываемому образу, в желании получить выгоды от имеющегося социального статуса. Сопротивление проявляется в компенсаторном поведении, через противостояние навязанному социальному портрету посредством положительной или отрицательной девиации. Отрицательная девиация проявляется в агрессии, непринятии себя, самоизоляции. Положительная девиация связана со стремлением индивида с инвалидностью занять высокий социальный статус, а именно достичь успехов в творчестве, спорте, карьере. Для инвалидов, склонных к объективной социальной реабилитации, характерна стратегия сопротивления, проявляющаяся в положительной девиации, в то время как для инвалидов, склонных к субъективной социальной реабилитации, – стратегия принятия [1, С. 13].

Почему мы выделяем именно психологические аспекты социально-медицинской реабилитации лиц с ограничениями жизнедеятельности? Прежде всего потому, что от психологических особенностей этих людей, их настроения и мотивации, эмоционально-волевой сферы во многом зависит успешность реабилитационного процесса.

Рассмотрим на примере г. Москвы, где по состоянию на конец 2023 года осуществляют профессиональную деятельность 87 отделений социальной реабилитации инвалидов (детей-инвалидов), действующих на базе территориальных центров социального обслуживания (далее – ТЦСО) Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы. Основной задачей данных отделений является оказание детям-инвалидам помощи по социальной реабилитации, которая направлена на устранение или компенсацию ограничений их жизнедеятельности. В рамках основных видов услуг, оказываемых в отделениях социальной реабилитации детей-инвалидов, мы акцентируем внимание на значимости социально-психологической реабилитации. Это комплекс услуг, направленных на восстановление или формирование способностей у детей-инвалидов, позволяющих им быть социализированными в обществе.

Социально-психологическая помощь и поддержка детей с особенностями в развитии осуществляется по различным направлениям деятельности: психодиагностика и коррекция трудностей в развитии, воспитании и обучении, которые приводят к проблемам адаптации в семье, дошкольных учреждениях и школе; проблемы детско-родительских и межличностных отношений; нарушения сфер личности ребенка; вопросы профессионального самоопределения [6, С. 17].

Важно также обратить внимание на активное применение психологами современных технологий когнитивных нейронаук, нейропсихологии, нейрореабилитации и нейрокоррекции. Специалисты используют нейрогимнастику, нейрографику, программы нейропсихологического сопровождения.

Все технологии психолог применяют на основе дидактического принципа: от простого к сложному. При этом переход проходит по таким параметрам, как совместное – самостоятельное действие; вызванное внешними опорами – внутреннее действие; развернутое пошаговое действие – свернутое действие. Основное правило для психолога – это индивидуальный подход с ориентацией на зону ближайшего развития ребенка с особенностями.

Ключевым фактором результативности реабилитационных мероприятий ребенка является активное взаимодействие психолога с родителями детей. И здесь цель психолога не только выявить все потенциальные возможности в развитии ребенка, но и помочь осознать это родителям, и вместе с ними осуществлять стремление каждого ребенка к развитию и совершенствованию. Важно научить их видеть и оценивать результаты нейрокоррекционной и психологической работы, понимать и принимать изменения, происходящие с их ребенком, участвовать непосредственно в коррекции (выполнять вместе с ним домашние задания, гибко взаимодействовать со своим ребенком).

Считаем необходимым подчеркнуть и тот факт, что отношение родителей к ребенку происходит гораздо медленнее, чем изменяется сам ребенок в ходе нейропсихологической коррекции. Помимо этого, для закрепления результатов, достигнутых в ходе занятий, необходимо подкрепление их в домашней обстановке. Кроме того, эмоциональный настрой родителей, вера и поддержка собственного ребенка, играет важную роль в эффективности реабилитационного процесса в

целом. Это серьезный, длительный период, когда родители становятся полноценными участниками комплексной психокоррекционной работы в отношении своего ребенка. Так, уже в самом начале психолог объясняет и освещает родителям проблемы ребенка. В результате часто происходит переформулирование запроса родителя.

Среди основных задач работы психолога с родителями «особых» детей выступает создание и поддержание их оптимистической позиции родителей, для чего психолог указывает и подчеркивает успешные моменты в реабилитационном процессе ребенка, стимулирует проявления уверенности и одобрения родителя по отношению к ребенку.

Важно отметить, что психолог является членом мультидисциплинарной команды специалистов обозначенных отделений ТЦСО и активно взаимодействует со всеми коллегами. Так, инструктор по адаптивной физической культуры проводит спортивно-оздоровительные мероприятия, направленные на реабилитацию и адаптацию детей с особенностями в развитии. Это и дыхательная гимнастика, механотерапия, кинезиотерапия и др.

Специалисты по социальной работе осуществляют мероприятия ранней профориентации детей с особыми возможностями здоровья, как подготовка к жизни, учебе и труду. Интересные мероприятия, встречи, мастер-классы, экскурсии.

Важным направлением работы отделения социальной реабилитации является оказание информационной помощи семье, расширение круга общения, гармонизация психоэмоционального состояния родителей.

Проводя анализ психологической составляющей в социально-медицинской реабилитации, считаем необходимым обратить внимание на постоянное развитие специалистов социальной сферы. Сегодня стремительно развиваются нейронауки, которую составляют основу нейрореабилитации. Знание новых данных о работе мозга позволяют психологам профессионально осуществлять реабилитационные маршруты детей с особенностями в развитии, одновременно реализуя психологическое сопровождение семьи. Да, сегодня за нейронауками будущее. И постоянное актуализирование знаний и навыков работы психолога, позволяют применять современные нейropsychологические и нейрореабилитационные технологии. Вопросы обучения психологов и всех специалистов, участвующих в реабилитационном процессе, в настоящее время становятся частью их профессиональной деятельности [5, С. 87].

Выводы. Обобщая вышесказанное, мы делаем выводы о том, что актуальность и значимость совершенствования теоретико-методологических знаний в рассматриваемой нами проблеме очевидна. Развитие новых направлений психологической работы в рамках социально-медицинской реабилитации детей с особенностями в развитии, способствующих активизации психологической помощи таким детям, с учетом сложности психологических и психофизиологических отклонений, не вызывают сегодня сомнения. На основе анализа источников, а также результатов собственного исследования и практического опыта, можно утверждать, что психокоррекционная и реабилитационная работа должна осуществляться непременно командой специалистов, в состав которой обязательно входит психолог. В свою очередь, специалисты, занимающиеся социально-медицинской реабилитацией, должны быть достаточно компетентными в социальной сфере для работы с «особыми» детьми, владеть разнообразным диагностическим инструментарием, пользоваться эффективными методами психотерапии, оценивать их эффективность и надежность, а также постоянно совершенствовать уровень своих профессиональных компетенций.

Литература:

1. Воеводина, Е.В. «Инвалид» как социальная стигма и пространство для дискуссий / Е.В. Воеводина // Человек. Общество. Инклюзия. – 2014. – № 4 (20). – С. 10-15
2. Головкин, С.Г. Реабилитация инвалидов как направление региональной социальной политики: автореферат дис. ... канд. социол. наук: 23.00.02 / Головкин Светлана Геннадьевна. – Кемерово, 2009. – 26 с.
3. Иванов, А.В. Инновационные процессы в системе реабилитации инвалидов и модель ее дальнейшего развития / А.В. Иванов // Отечественный журнал социальной работы. – 2011. – № 3. – С. 78-85
4. Красуцкая, О.В. Социальная реабилитация в контексте жизненных траекторий инвалидов / О.В. Красуцкая // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Социология. Политология. – 2018. – Т. 18. – Вып. 3. – С. 300-305
5. Лебедева, Н.В. Профессиональное развитие и дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы: современные аспекты взаимодействия / Н.В. Лебедева, Е.Б. Береговая // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2 (127). – С. 85-89
6. Лебедева, Н.В. Профессиональное самоопределение подростков с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Лебедева, С.А. Войтас // Вестник Университета Правительства Москвы. – 2021. – № 2 (52). – С. 15-21
7. Ослон, В.Н. Профессиональный стандарт специалиста по реабилитационной работе как механизм институализации реабилитационной деятельности в России / В.Н. Ослон, Е.В. Селенина, А.В. Шехорина // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 10-18
8. Холостова, Е.И. Социальная работа: учебник для бакалавров. 4-е изд., стер. / Е.И. Холостова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2021. – 612 с.

Психология

УДК 159.92

кандидат педагогических наук, доцент Лощаков Александр Михайлович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Ивановская государственная медицинская академия (г. Иваново);
аспирант Ухова Татьяна Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Ивановский государственный университет (г. Иваново);
студент Раевская Алана Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Ивановский государственный университет (г. Иваново)

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение вопросов формирования ценности здорового образа жизни у студентов во время обучения в вузе. Перемены, происходящие в нашем обществе, не могут не затрагивать вопросы здоровьесбережения. Особенно актуально это для прогрессивной части молодежи – для студенчества. В работе показано, что здоровье – ведущая ценность каждого человека. Ценностные предпочтения личности задают её вектор развития, определяют будущее. Приведены ценностные предпочтения студентов 1 курса и ценностные ориентации студентов 3-4 курса классического Ивановского университета. Рассмотрены механизмы формирования ценностных предпочтений,

присущие разному возрасту и применяемые в вузах для формирования здорового образа жизни. Представлены данные опроса студентов 3-4 курса о влиянии здорового образа жизни на различные сферы жизнедеятельности человека. Показано, что деятельность по формированию у студентов ценностных предпочтений здорового образа жизни должна включать всех субъектов образовательно-воспитательного процесса. Сделаны выводы о возможных направлениях здоровьесберегающей деятельности в вузе.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, формирование, студенты, ценностные предпочтения, личность.

Annotation. The purpose of the article is to consider the issues of developing the value of a healthy lifestyle among students during their studies at the university. The changes taking place in our society cannot but affect health issues. This is especially true for the progressive part of young people – for students. The work shows that health is the leading value of every person. The value preferences of an individual set its vector of development and predetermine the future. The value preferences of 1st year students and the value orientations of 3rd-4th year students of the classical Ivanovo University are given. The mechanisms for the formation of value preferences that are characteristic of different ages and used in universities to form a healthy lifestyle are considered. Data from a survey of 3rd and 4th year students on the impact of a healthy lifestyle on various areas of human life are presented. It is shown that activities to form students' value preferences for a healthy lifestyle should include all subjects of the educational process. Conclusions are drawn about possible areas of health-preserving activities at the university.

Key words: healthy lifestyle, formation, students, value preferences, personality.

Введение. Ощутимые постоянные перемены в современном обществе, их энергичность и всеобъемлющий размах свидетельствуют о системном социальном, экономическом, духовном, нравственном кризисе в социуме, о преобразованиях в нем. Все эти процессы не могут не накладывать свой отпечаток на протекание социализации молодых людей в сфере здоровьесбережения. Рассогласование процесса отождествления себя как здоровых людей в совокупности с социальным недоверием к здоровому образу жизни сказывается на объективном состоянии здоровья молодежи. Такие тенденции характерны и для самой прогрессивной части современной молодежи – студенчества.

В настоящее время, по данным современных ученых и медицинских работников, даже на момент поступления в вуз состояние здоровья студентов далеко от идеального [3, С. 444]. За время обучения в вузе, к сожалению, здоровье обучающихся как правило еще более снижается. Это происходит несмотря на приверженность администрации вузов к сохранению и укреплению здоровья студентов, к ведению ими здорового образа жизни. Руководством вузов проводится множество мероприятий по пропаганде здорового образа, устраиваются конференции, физкультурно-спортивные мероприятия, формируются и функционируют кружки здоровья, но они не могут существенно изменить проблему здоровьесбережения обучающихся.

С другой стороны работники, имеющие хорошее здоровье, всегда имеют предпочтение при выборе лучшей работы. В современном обществе здоровье человека – это базисный ресурс. При всех прочих условиях и преимуществах конкурентоспособного, высококвалифицированного, мотивированного, работоспособного, физически и психологически устойчивого профессионала на рынке труда, здоровье является главнейшей составляющей положительного выбора того или иного работника [3, С. 448].

Учитывая сказанное, продуктивность высшего образования в вопросах ценностных предпочтений здорового образа жизни, предстает современной насущной проблемой, так как является оптимальным механизмом сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Ценностные ориентации студенчества формируются на основе ценностных предпочтений в процессе социализации и являются зависимыми от внутреннего содержания личности и от социального окружения [5, С. 369].

К сожалению, зачастую в современных средствах массовой информации, подчеркиваются ценностные предпочтения личного успеха, материальной направленности и культа потребления. Это является значимым фактором риска для формирования ценностных ориентаций здоровья, здорового образа жизни в любом возрасте. Система ценностей выпускников школ еще неустойчива и находится в состоянии адаптации к той социальной среде, в которой начинает учиться студент [1, С. 595]. На начальном этапе обучения еще преждевременно говорить об ценностных ориентациях студентов, так как они только формируются. Вернее будет утверждение об ценностных предпочтениях обучающихся младших курсов. Только на средних или даже на старших курсах можно будет рассматривать ценностные ориентации будущих профессионалов.

Ценностные предпочтения личности задают её вектор развития, приоритеты, устремления человека. Они предопределяют жизненную суть конкретного индивида, цель его существования как распространителя определенного мировоззрения, культуры социума. Предпочтения, переходя в ценностные ориентации, обуславливают поступки индивида в различных ситуациях, влияют на принятие решений и, в конечном итоге, предопределяют тот путь, по которому будет идти конкретный индивид как человек, как личность и как профессионал [2, С. 91].

Изложение основного материала статьи. Нами в Ивановском государственном университете было проведено комплексное исследование ценностных предпочтений студентов 1 курса (76 респондентов), ценностных ориентаций студентов 3 и 4 курсов (72 респондента), а также их отношение к здоровому образу жизни. На рисунке 1 изображены ценностные предпочтения студентов 1 курса. На представленном рисунке мы видим, что главным ценностным предпочтением студентов 1 курса является любовь и семья (78,9%). Материальные блага как ценностные предпочтения находятся на втором месте (75,0%). На третьем месте находится социальное общение с родными, друзьями и знакомыми (48,7%). И только на четвертом месте находится такое ценностное предпочтение, как здоровье и ведение здорового образа жизни (46,1%). Социальный статус как ценностное предпочтение указывают только 38,2% респондентов. Немногим меньше имеет предпочтение труд и учеба – 36,8%. Замыкают ценностные предпочтения совершенствование и самосовершенствование (22,4%) и духовные ценности (19,7%).

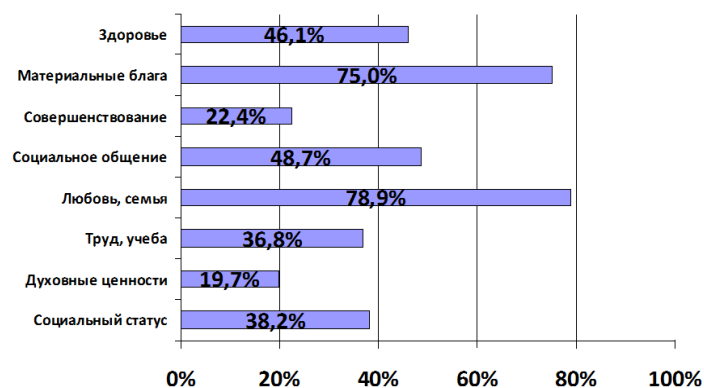


Рисунок 1. Ценностные предпочтения студентов 1 курса, %

Наблюдения, проведенные во время анкетирования, позволяют утверждать, что ценностные предпочтения студентов 1 курса во многом определяются мнением социального окружения и ответы многих респондентов производились после обсуждения предпочтений со студентами группы. Можно констатировать, что у студентов 1 курса общение с противоположным полом и материальные блага жизни представлены на фоне недостаточно активной социальной позиции, слабо выраженного старания сохранить и укрепить самоличное здоровье, отрегулировать и осуществлять здоровый образ жизни.

Во время беседы мы выяснили, что студенты считают «здоровье» ценностью жизненного «Я». Но на деле оказывается, что реально ценностные предпочтения «здоровье» и «здоровый образ жизни» наличествует или как предпосылка, конструкт других предпочитаемых ценностей, или как их обязательное условие. Полученные нами результаты отчетливо показывают проблемы, которые присутствуют в области формирования здоровьесцентричной системы ценностей у студенчества.

На рисунке 2 изображены ценностные ориентации студентов 3-4 курса.

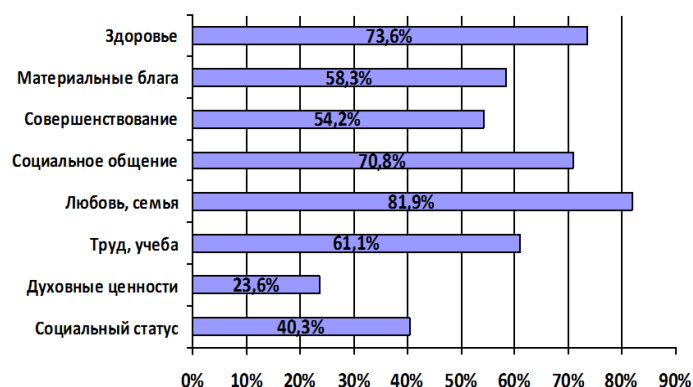


Рисунок 2. Ценностные ориентации студентов 3-4 курса, %

Рассматривая ценностные ориентации студентов 3-4 курса мы видим, что первое место по-прежнему занимает любовь и семья (81,9%). Из бесед мы выяснили, что все респонденты женского пола поставили эту ценностную ориентацию на первое место. На второе место переместилась ценность здоровье и здоровый образ жизни (73,6% вместо 46,1%). Не секрет, что за время обучения здоровье индивида зачастую ухудшается. Студенты-выпускники вуза резко изменяют свое мнение относительно ценности «здоровье». Третье место занимает социальное общение родными, друзьями и знакомыми (70,8% вместо 48,7%). В процессе учебы укрепилась активная социальная позиция, появилась явная потребность к общению в социуме. Значительно возросла ценностная ориентация труда и учебы (61,1% вместо 36,8%). Студенты уже задумываются о будущем месте профессиональной деятельности, многие совмещают учебу с подработками. Такая ценностная ориентация как материальные блага потеряла голоса респондентов с 75,0% до 58,3%. В беседах студенты сообщали, что более предпочитают интересную работу по призванию и хотят развиваться в ней, чем иметь неинтересную, хотя и более высокооплачиваемую работу.

Ценностные ориентации совершенствования и самосовершенствования возросли более чем в два раза и стали 54,2% вместо 22,4%. Студенты старших курсов уже осознают, что профессионалу своего дела учиться необходимо всю жизнь. В беседах респонденты сообщали, что многие выбирают параллельно основной учебе дополнительное образование, которое поможет им в будущей профессиональной жизни. Социальный статус как ценностная ориентация была отмечена 40,3% респондентами, что незначительно отличается от предпочтений студентов 1 курса – 38,2%. В беседе многие студенты сообщали, что предпочитали бы добиться высокого социального статуса собственными силами и на это необходимо определенное время. Духовные ценности выбирают 23,6% студентов 3-4 курса, что незначительно больше, чем у студентов 1 курса (19,7%). Предпочтение студентами материальных ценностей перед духовными также представляет определенную проблему современного общества, так как именно духовные ценности помогают индивиду предпринимать правильные решения и генерируют его возможное приемлемое поведение в социуме. В том числе это касается и ведения здорового образа жизни.

Нами был проведен опрос студентов 3-4 курса о влиянии здорового образа жизни на различные сферы жизнедеятельности человека. При этом 88,9% респондентов утверждают, что здоровый образ жизни укрепляет здоровье. На втором месте был ответ про поддержание работоспособности – 59,7%. На третьем месте было утверждение студентов, о

том, что здоровый образ жизни создает оптимальное жизненное настроение (52,8%). Также 45,8% респондентов считают, что это позволяет поддержать хорошую спортивную форму и 44,4% студентов полагают, что здоровый образ жизни может помочь устроиться на лучшую работу и занять более престижную должность.

В целом сравнение ценностных предпочтений студентов 1 курса и ценностных ориентаций студентов 3-4 курса показывает, что иерархия ценностей этих респондентов неодинакова. За время обучения ряд ценностей приобретают больший ранг, а другие уходят на второй план. Этот процесс не может проходить стихийно и должен быть управляем. Учебно-воспитательная система высшего учебного заведения предстает одной из главных структур продуктивного влияния на структуру ценностей. При формировании ценностных ориентаций выпускников из ценностных предпочтений абитуриентов необходимо использовать механизмы интериоризации ценностей, предложенный М.Р. Битяновой [4, С. 17]. Все эти механизмы действуют на обучающихся, только влияние каждого из них зависит от возраста человека, социума, в котором происходит взаимодействие, традиций вуза и множества других условий.

Учитывая возраст абитуриентов, на первое место нами были поставлены механизмы, которые направлены на развитие собственных ценностных ориентаций здорового образа жизни. Эти механизмы конструируют фундамент ценностных ориентаций и морального потенциала индивида.

Во-первых, это личная деятельность индивида, которая всегда дает опытность целеустремленного поведения. Деятельность обучающегося обязательно ценностно сориентирована. Постигание индивидом своего опыта вследствие рефлексии ведет к становлению самовоспитания, саморегуляции, возможности и желания преобразовать самого себя и своё поведение. Личная деятельность, опыт и рефлексия позволяют студенту разглядеть ценность среди множества различных поведенческих вариантов.

Во-вторых, это привычка, то есть укоренившееся поведение. Если студент много раз повторяет какую-то деятельность, то она, со временем, становится его потребностью. Повторяемость значительно зависит от благоприятного эмоционального фона, который способствует автоматизации привычки, формированию ценностно окрашенных образов поведения. Ценностные ориентации, даже еще не осознанные, но положительно эмоционально окрашенные, будут соблюдаться студентами сначала по привычке, а потом станут личностным убеждением.

В-третьих, это самовоспитание, то есть сознательная и целеустремленная деятельность обучающегося по развитию в себе ценностных ориентаций. Студент стремится стать лучше, приобрести качества, которые позволят ему приобрести уважение в обществе, получить более выгодную и престижную работу, создать семью и воспитать детей. Такие причины создают фундамент самовоспитания, потребности и мотивы «стать лучше». Обязательным конструктом этого процесса является адекватная самооценка обучающегося [2].

На второе место нами были поставлены механизмы, которые работают на упрочение требований социума к мировоззрению человека. Эти механизмы наиболее эффективны в младшем возрасте, но имеют определенное значение и у студентов.

Во-первых, это имитация (подражание) и идентификация (отождествление). Студент видит действие окружающих его обучающихся и преподавателей, не всегда понимая их мотивы и причины, которые приводят к тому или иному поведению. Профессорско-преподавательскому составу необходимо иметь в виду, что в настоящее время, учитывая ценностные предпочтения абитуриентов, обучающиеся на занятиях не только соизмеряют профессиональные качества преподавателя, но и его внешние качества, его поведения и мировоззрение. Поэтому педагог не только должен дать знания, но и средствами преподаваемой дисциплины и своим мировоззрением постараться привить соответствующие ценностные ориентации. Если студент начинает оценивать качества и ценности других студентов или преподавателей и ему это нравится, то он начинает присваивать эти ценности для себя. Они становятся выбором его собственного поведения.

Во-вторых, это чувства стыда и чувства вины. Стыд можно отнести к эмоциональным сигнализаторам ценностных ориентаций. Чувство стыда удерживает от негативного поведения, и студент ведет себя позитивно. Стыд подключается в том случае, когда обучающийся осознает то, что его деятельность будет известна, то есть цензор в этом случае пребывает где-то снаружи, а не внутри личности.

О вине можно говорить, если студент испытывает стыд перед самим собой. То есть обучающийся чувствует разницу между собой идеальным и собой реальным. Он понимает, что реально делает в конкретной ситуации и что должен делать. В этом механизме также чрезвычайно важна роль эмоционального подкрепления. В процессе личностного развития, обычно к окончанию младшего школьного возраста, происходит интериоризация идеального «Я», и студент не совершает негативного поступка вне зависимости от внешнего цензора, а в силу субъективной вины перед внутренним идеальным «Я».

Выводы. Деятельность по формированию у студентов ценностных предпочтений здорового образа жизни должна включать всех субъектов образовательно-воспитательного процесса. Нами определены основные направления такой деятельности в вузе:

1. Повышение уровня знаний студентов о здоровом образе жизни, проектирование информационно-пропагандистской системы популяризации здоровья в вузе. Студентам необходимо не только учить специальности, но и «обучать здоровью». Нужно понимать, что информация, не поддержанная личной заинтересованностью малоэффективна. Нужно не только доводить информацию, но и формировать здоровьесберегающее мировоззрение.

2. Предотвращение распространения вредных привычек в вузе. При этом нельзя действовать только запретами. Обучающиеся захотят их преодолеть. Нужно показать положительные авторитетные примеры профессорско-преподавательского состава, возможности долголетия человека, профессионального совершенствования конкретных известных людей.

3. Развитие физической культуры в вузе и приобщение к ней обучающихся. Поощрение занятий физкультурой, посещение секций, награждение победителей соревнований, внешний вид людей, занимающихся физкультурой, приобщение к этому процессу преподавателей будут способствовать всестороннему охвату обучающихся такими занятиями.

4. Развитие системы здорового правильного питания в вузе. Посещение столовых должно быть доступным для обучающихся в ценовом порядке. Также время работы пунктов питания, обеспечение горячей едой должно соотноситься со временем проведения занятий в вузе.

5. Формирование у студентов культуры здоровья, то есть интегративного качества личности, которое отражает опыт его жизнедеятельности в сфере здорового образа жизни в сочетании с психологической готовностью к реализации данного опыта на практике.

Высшее учебное заведение имеет значительные потенциальные возможности для формирования у студентов ценностных предпочтений здорового образа жизни и предоставляет различные способы поддержания здоровья. На фоне такой чрезвычайно нужной для студентов вариативности, неизменной остается цель – студент должен быть здоровым, иметь правильное, сохраняющее здоровье мировоззрение и несущим ценности здорового образа жизни другим людям.

Литература:

1. Лошаков, А.М. Здоровьесберегающая информационно-образовательная среда как основа профилактики аддиктивного поведения обучающихся / А.М. Лошаков, Т.В. Ухова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 3 (217). – С. 593-596
2. Лошаков, А.М. Психологические факторы формирования здорового образа жизни студентов / А.М. Лошаков, С.Ю. Толстова // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2019. – № 4. – С. 85-95
3. Пчелкина, Е.П. Ценностные предпочтения в отношении здоровья как предмет социологического исследования / Е.П. Пчелкина // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2-2 (115) – С. 444-449
4. Склярова, Т.В. Ценности в современном школьном образовании: опыт педагогического проектирования / Т.В. Склярова, М.Р. Битянова, Т.В. Беглова. – Пенза, РО – ДООВО «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви», 2017. – 328 с.
5. Суворова, О.В. Ценностные ориентации и предпочтения кинопродукции у современной молодежи / О.В. Суворова, К.А. Горелова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 368-372

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Лучшева Людмила Михайловна

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург);

кандидат психологических наук, доцент Морозова Ольга Александровна

Военный институт (инженерно-технический) Федерального государственного

казенного военного образовательного учреждения высшего образования

«Военная академия материально-технического

обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент Захаров Константин Павлович

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФИЛЬМЫ О ВОЙНЕ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье затрагивается проблема воспитательной функции искусства и вопросы специфики воздействия произведений искусства на духовно-нравственную сферу современного человека. Предметом рассмотрения является фильм Г. Чухрая «Баллада о солдате», раскрывающий военную тему в искусстве. Эта кинокартина, появившаяся в конце 50-х гг. прошлого века и вошедшая в список лучших картин мирового кино, не потеряла художественной ценности для современного молодого зрителя. Современная социальная ситуация в мире заставляет по-новому взглянуть на шедевры мировой классики и актуализировать роль искусства в воспитании молодежи.

Ключевые слова: художественный образ, военная тема в искусстве, духовно-нравственное развитие, воспитательное воздействие.

Annotation. The article touches upon the problem of the educational function of art and the specifics of the impact of works of art on the spiritual and moral sphere of modern man. The subject of consideration is the film by G. Chukhrai "The Ballad of a Soldier", which reveals the military theme in art. This film, which appeared in the late 50s of the last century and was included in the list of the best pictures of world cinema, has not lost its artistic value for the modern young audience. The current social situation in the world forces us to take a fresh look at the masterpieces of world classics and actualize the role of art in the education of young people.

Key words: artistic image, military theme in art, spiritual and moral development, educational impact.

Введение. На торжественном открытии памятника А.С. Пушкину в Москве в 1880 году А.Н. Островский, говоря о литературе как факторе просвещения и культурного развития общества, заметил, что при чтении одних книг мы делаемся умнее, при чтении других – остаемся теми, что мы есть, а при чтении некоторых делаемся глупее. В наши дни, когда роль самого массового искусства взяло на себя кино, замечание А. Островского, оставаясь справедливым по отношению к книгам, вполне может быть отнесено и к фильмам. Одни кинокартины делают зрителя умнее, подводя его к самостоятельным духовным открытиям, учат его думать и сопереживать, «давая пищу уму и сердцу». Другие, напротив, снимают умственное и нравственное напряжение, предлагают некую упрощенную версию жизни, выполняют функцию заполнения досуга.

Изложение основного материала статьи. В силу того, что кино является самым массовым искусством, фильмы часто создаются или оцениваются по законам массовой культуры, с ее штампами, стремлением к понятности и развлекательности. Фильмы, которые делают нас умнее и лучше, не обязательно сложны и перегружены внутренними смыслами. Однако зритель, живущему в мире, где массовая культура диктует свои законы, важно научиться смотреть фильмы, требующие сопереживания и вдумчивого отношения. Понимание смысла исторического и культурного памятника «это задача, требующая труда, любви и культуры», как отмечал Ю.М. Лотман. Для этого нужно учиться понимать язык киноискусства, видеть авторскую позицию, формировать вкус, расширять зрительский и культурный опыт.

Оценивая художественные фильмы, и, в частности, фильмы военной тематики, мы часто исходим из того, насколько правдоподобно отражена в фильме реальная действительность, в данном случае реалии войны. Такой подход к художественному творчеству связан с несколько упрощенным пониманием самой природы искусства, являющегося одной из наиболее древних и наиболее сложных форм познания мира и человека. Требуя от художника, чтобы его произведение (книга, картина или фильм) «правильно отражало жизнь», мы исходим из наивного убеждения, будто бы нам известно, что такое «жизнь» и что значит правильно ее «отражать».

Правдоподобие и художественная правда совсем не одно и то же. Говоря о природе искусства кино, о соотносительности реальности «экрана», созданной языком кинематографа, и реальности «жизни», Ю.М. Лотман отмечал: «Фильмы на военную тему, по сути дела, не ставят себе целью сделать что-то похожее на то, что было на реальной войне, причем они остаются очень хорошими фильмами. Военный жанр используется как возможность в относительно свободных, небытовых, экстремальных условиях сконструировать ситуацию, в иных условиях невозможную. В военной картине проступают черты из других эпох, в частности современные характеры» [1]. Так в фильмах Алексея Германа, по замечанию Ю.М. Лотмана, используется военная ситуация с точным воспроизведением быта тех лет для переосмысления современной жизни, что как раз и отвечает законам искусства.

Наивно полагать, что задача искусства – отражение, копирование или удвоение жизни. Искусство как форма познания учит пониманию многоплановости и многовариантности мира, сложности человеческой природы. Оно учит нас думать, сопереживать, понимать самих себя и мир, в котором мы живем, понимать наше прошлое и настоящее. Искусство как творчество, как равноправный диалог автора и читателя (зрителя), пробуждает желание самостоятельно искать ответы на сложные духовно-нравственные вопросы, развивает потребность в интеллектуальном и духовном развитии, способствует самопознанию и личностному росту.

Военная тема – одна из главных тем советского и российского искусства. Можно без преувеличения сказать, что образ той или иной войны в русской культуре во многом определен деятелями искусства. Так, Л.Н. Толстой создал в нашем представлении образ Отечественной войны 1812 года. Наше виденье и наше понимание Великой Отечественной войны во многом сформировано книгами и фильмами о ней. При этом важно не забывать, что в произведениях искусства «проступают черты других эпох». Художественный текст дает читателю возможность осмысления нескольких реальностей: эпоху, о которой текст повествует, эпоху, когда он был создан, и эпоху, когда он прочитывается.

Образ войны по-разному складывался в разные периоды нашей истории. У каждого времени, у каждого художника «своя война». Так фильмы о войне, снятые в наши дни, в большой степени отражают ценности нашей культуры и нашего времени. В современных кинокартинах война часто показывается как приключение, экстрим, «глянцевая война», где слишком мало человека и много чисто поверхностного драматизма, того, что называется «военный экшн». Реже на киноэкранах появляются фильмы, продолжающие лучшие традиции советского кино, кинокартины, основное внимание создателей которых сосредоточено не на изображении военных пейзажей, а на проблеме человека.

Во времена хрущевской оттепели в советском кинематографе появился ряд произведений, которые вошли в список лучших картин мирового кино. В их числе «Летят журавли» (1957) М. Калатозова, «Баллада о солдате» (1959) и «Чистое небо» (1961) Г. Чухрая, «Иваново детство» (1962) А. Тарковского, «Отец солдата» (1964) Р. Чхеидзе. В наши дни эти фильмы не утратили своей актуальности и художественной ценности. Для зрителей, в том числе молодых, знакомство с ними – всегда событие. Это фильмы о войне, мире и человеке. О трагедиях и ненависти, которые приносит война, убивая «тех, кто ее ведет, даже если они выживают» [2]. О том, что заложено в человеческой душе и в культуре – о любви, добре, красоте, человеческом достоинстве – том, что может и должно противостоять войне, ее безумию и бесчеловечности.

Общественные изменения, происходившие в стране на рубеже 50-х и 60-х годов, открыли перед деятелями искусства новые возможности в освещении военной темы, сместив акценты в художественном образе войны. Отлакированный образ войны сменяется «окопной правдой», военная тема звучит уже не столь пафосно, но глубоко лично и трагично. Все чаще художником поднимается вопрос о ценности человеческой жизни. В советском кинематографе одной из первых картин, отразивших новое звучание военной темы, стал фильм Григория Чухрая «Баллада о солдате» (1959).

Фильм Г. Чухрая «Баллада о солдате» – самая титулованная в истории советского кинокартина, отмеченная сотнями призов крупнейших кинофорумов мира, включая награду Каннского фестиваля «за высокий гуманизм и исключительные художественные достоинства». Эта кинокартина снята режиссером-фронтовиком, прошедшим войну с первого до последнего дня. В июне 1941 года он девятнадцатилетним мальчишкой оказался в самом пекле войны, в декабре 1945 года, в звании гвардии старшего лейтенанта, был уволен в запас. Сражался в десантных войсках на Южном, Сталинградском, Донских фронтах.

Первое из четырех ранений Г. Чухрай получил на второй день войны в лесах Белоруссии. Осенью 1941 года после возвращения из госпиталя младший сержант Чухрай был назначен командиром взвода. «Мой взвод занял оборону у станции Харьков-Сортировочная... И тут раздался крик: «Немцы! Танки!» Когда на тебя движется такая махина и ведет на тебя прицельный огонь, не то, чтобы душа, земля вздрагивает от взрывов... на сердце тоскливо-холодно... Еще мгновение, и танк может раздавить тебя. Не все выдерживают такое, а немец начинает на них охоту, как на зайцев. В такие минуты побеждают только те, кто успел побороть страх» [3]. События того боя он восстановил в легендарном эпизоде фильма «Баллада о солдате» – в единственной батальной сцене картины – поединке восемнадцатилетнего Алеши Скворцова с танком. В книге военных воспоминаний «Моя война», законченной уже на склоне жизни, Чухрай с документальной точностью восстанавливает многие трагические и героические события военных лет, врезавшиеся в его память.

«Баллада о солдате» – вторая картина Г. Чухрая. Работа над ней началась после завершения съемок фильма «Сорок первый» по повести Б. Лавренева, рассказывавшей о событиях Гражданской войны. Идея снять фильм о простом солдате, юноше, прямо со школьной скамьи ушедшем воевать и не вернувшемся домой, появилась у Чухрая еще с фронтовых времен. «Не знаю точно, когда у меня появилась мысль поставить фильм "Баллада о солдате". Должно быть, задолго до того, как я это осознал. Она жила во мне со времен войны чувством светлой печали, я ощущал ее как свой долг перед памятью тех, с кем вместе шел в бой, и кто не вернулся с войны. Я помнил, какими они были, и дал себе слово когда-нибудь рассказать о них людям» [3].

Сценарий фильма, написанный Г. Чухраем совместно с В. Ершовым, тоже бывшим фронтовиком, долго не утверждали, однако режиссер не отступил от первоначального замысла. «И ему и мне хотелось рассказать о нашем сверстнике, герое – солдате, отдавшем жизнь за Родину, – без громких фраз, просто, грустно и честно. Мы не стремились воздвигать ему монумент. Мы хотели рассказать о нем простыми человеческими словами, ибо сам он был человеком скромным и не любил громких фраз. Оба мы были в этой войне солдатами и знали, что победили в ней не сверхчеловеки, а люди. В этом мы видели величие нашей победы. Таких героев, как Скворцов, мы встречали на фронте. Им так же, как другим, было страшно, больно и трудно, но, вопреки всему этому, они выполнили свой долг, ибо чувство человеческого достоинства, чувство любви к людям оказалось в них сильнее страха и самой смерти» [3], – вспоминал Г. Чухрай.

Съемки шли сложно. Режиссер стремился показать войну просто и честно, так, как ее запомнили простые люди, и так, как ее еще никто не показывал. Вместо пафоса и громких фраз чувство «светлой печали» и «простые человеческие слова». Вместо рассказа о плакатном герое, рассказ о простом и скромном человеке, одном человеке из целого поколения, подкошенного войной. Не сразу родилась идея зачина картины (образ матери солдата, не вернувшегося с войны), ставшего светлым и трагическим камертоном всего фильма. Не сразу, но точно в соответствии с художественным замыслом, были найдены исполнители главных ролей. Популярных О. Сриженова и Л. Олешникову, исполнителей ролей Алеши и Шурки, Чухрай уже в процессе съемки заменил на В. Ивашова и Ж. Прохоренко, никому не известных молодых актеров, создавших простые, и очень человеческие образы главных героев «Баллады о солдате».

Фильм, не вписывающийся в привычные рамки военного кино, был встречен в штыки чиновниками от искусства. Режиссера обвиняли в мелкотемье, пессимизме, дискредитации высоких патриотических чувств. «Вы же участник обороны Сталинграда, Вы же провоевали всю войну... А в этом сценарии все мелко: мальчик, девочка, мама, которой надо починить крышу... Мелко! Понимаете, мелко!» [3]. Режиссера упрекали в исторических неточностях. Действие картины происходит в 1942 году, тогда как героя отпускают в отпуск, практически невозможный в начале войны. Военные в фильме носят погоны, введенные, как известно, только в 1943 г. На это Чухрай пошел осознанно – он надеялся, что фильм увидят в странах, которые советские воины освобождали уже в погонах, и что там эти герои будут узнаваемы.

В результате картина вышла с ограничениями в прокате – ее запретили показывать в больших городах и в столицах республик. И только после личного одобрения Хрущева и последовавших за этим триумфальных показов на международных кинофестивалях фильм стал доступен широкой зрительской аудитории, стал любим.

Кажется странным, особенно для современного молодого зрителя, привыкшего к военным фильмам с бесконечными батальными сценами (перестрелками, рукопашными, снайперскими дуэлями) и бессчетным количеством жертв, что в фильме с военным названием «Баллада о солдате», всего одна батальная сцена. И сцена совсем не героическая. Петля как заяц, Алеша Скворцов бежит от немецкого танка, падает, вжимаясь в землю, «заслоняясь от смерти черной только собственной спиной», и подбивает вражеские машины, как он потом признается, «с испугу».

Характер Алеши и замысел фильма раскрывается главным образом не в сражениях и не во фронтовых буднях. Вместо награды за сбитые танки, Алеша просит разрешения к матери на денек съездить, крышу починить. И получает то, что для него дороже любой медали: несколько суток отпуска. И здесь опять на память приходит герой «книги о бойце» А. Твардовского: вспоминается заветная мечта Васи Теркина об отпуске, о возвращении «в свой родимый сельсовет» (глава «О награде»).

В ситуациях небоевых, но продиктованных войною, в отношениях к людям, встретившимся Алеше на дороге к дому, в отношении к матери, к девушке Шурке, ставшей для него первой, единственной в жизни любовью, он остается солдатом, остается человеком, помогающим тем, кому он может помочь. Свой солдатский, свой человеческий долг он честно и достойно выполняет. Помогая людям, он теряет дни короткого отпуска и, приехав домой, примчавшись на попутной машине буквально на одну минуту, успевает только обнять мать. Обнять, обещая матери вернуться. О том, что Алеша не вернется домой, зритель знает с первых кадров картины.

Чухрай как бывший фронтовик, практически всю войну проведенный на передовой, перенесший несколько тяжелых ранений и видевший смерть товарищей, знал, что такое война. Считая недопустимой спекуляцию на военной теме, режиссер принимает принципиальное решение оставить за кадром гибель Алеши Скворцова. По словам Г. Чухрая, изображение смерти главного героя на экране не соответствовало бы тональности и замыслу фильма, и главное, оскорбляло бы саму память о погибших, внося в картину элемент фальши.

«В то время мы снимали много кинокартин о войне. Были среди них и плохие, и хорошие... Меня огорчало, что даже в хороших фильмах были кадры с солдатами, которые шли в атаку, "красиво" умирая на глазах у зрителей. Я думал: "В этой цепи, среди атакующих, мог быть и я, а зритель, развалившись в кресле, любовался бы, как я красиво умираю". За войну я видел очень много смертей и знаю: смерть никогда не бывает красивой. Любоваться ею безнравственно. И тогда я решил, что обязательно сниму фильм о своем сверстнике – русском солдате. Я еще не знал, каким будет мой фильм. Но я уже твердо решил, что в этом фильме не будет показана смерть героя – это, казалось мне, зрелище не эстетическое. В работе над "Балладой о солдате" мной двигала не сентиментальная жалость к погибшему солдату, а желание противостоять пошлой и оскорбительной, на мой взгляд, моде: показывать войну как место, где "с улыбкой на устах", "красиво" умирают солдаты... Я хотел показать, как много теряет мир, когда погибает один добрый человек. Сознание ценности человеческой жизни владело мной, когда я работал над этим фильмом» [3].

В интервью немецкому журналисту он отмечал: «Я хотел сказать этим фильмом, что даже тогда, когда мир теряет одного человека, хорошего человека, это уже большая потеря. А что ж тогда война... когда она унесла миллионы и миллионы престелных, чистых умных людей, которые могли бы хорошо прожить эту жизнь с пользой для себя и для других... Вот в этом моя задача. Поэтому я не показывал войны, не любовался военными пейзажами, а серьезно занимался проблемами человека, так как я его понимаю».

Это рассказ о хорошем, добром человеке (не о плакатном герое), жизнь которого, как и жизни десятков миллионов людей, была перечеркнута войной. Потеря одного хорошего человека – невосполнимая утрата для мира. Мерилом трагедии войны, унесшей миллионы жизней, становятся не абстрактные цифры, а гибель одного человека.

Чухрай хотел показать уникальность и ценность человеческой жизни, показать красоту и величие человеческой души, согретой любовью к людям. Алеша Скворцов хороший человек – а это очень высокое звание! Быть хорошим человеком – значит честно выполнять долг (солдатский, товарищеский, сыновий), значит руководствоваться совестью, чувством собственного достоинства и любовью к людям. Быть хорошим человеком – значит уметь стать Солдатом и встать на защиту того, что ты любишь а, если потребуется, отдать жизнь за то, что ты любишь. Именно такие люди вынесли на своих плечах основную тяжесть войны.

Алеша Скворцов – безусловно, собирательный образ Солдата. В русской литературе таким собирательным образом Солдата, народного героя, не сказочного богатыря, а «обыкновенного парня», «человека простой заправки», который есть «в каждой роте и каждом взводе», стал Василий Теркин. Не случайно в «книге о бойце» Твардовского и фильме о солдате Чухрая так много совпадений, общих мест и мотивов. Общим у поэта и режиссера является и отношение к той войне как к святому и правому, смертному бою, который ведется «не ради славы, ради жизни на земле».

Выводы. Фильм, созданный шесть десятилетий назад, честно и просто рассказывающий об одном человеке, одном солдате этой далекой от нас войны дает возможность современным молодым людям, понять то, что она приносит с собой и что забирает, почувствовать цену победы. Пробуждает в нас чувство неоплаченного долга перед теми, кому мы обязаны своим жизнями, оставляет в нас чувство светлой памяти об этих людях.

Фильм о солдате неслучайно назван балладой. В зрительской аудитории «Баллада о солдате», картина очень непохожая на военные фильмы, к которым привык современный зритель, неизменно оставляет доброе и светлое впечатление. Английский режиссер Т. Ричардсон заметил: «Такие произведения, как «Баллада о солдате», – это именно то, что я называю поэзией». Зрительское восприятие «Баллады о солдате» определяется именно поэтической тональностью картины, чувством «светлой печали». Трагедия – смерть прекрасного человека, жизнь которого оборвалась, едва начавшись, бесконечная боль матери, потерявшей единственного сына – преодолевается в этой картине поэзией и светом. Красота и сила человеческой души, истинное достоинство человека, проявляющееся в деятельной любви к людям, одерживают победу над смертью, мраком и безумием войны. В этом магическая сила настоящего искусства, и этим определяется воспитательное воздействие фильма «Баллада о солдате» на современного молодого зрителя.

Литература:

1. Лотман, Ю.М. Попытки предсказать интересны в той мере, в какой они не оправдываются / Ю.М. Лотман // Воспитание души. Воспоминания, беседы, интервью. – СПб.: Искусство-СПб, 2005. – С. 271.
2. Сартр, Ж.-П. По поводу «Иванова детства» / Ж.-П. Сартр // Мир и фильмы Андрея Тарковского / Сост. А.М. Сандлер. – М.: Искусство, 1990. – С. 14.
3. Чухрай, Г.Н. Мое кино. [Электронный ресурс] / Г.Н. Чухрай. – М.: Алгоритм, 2001. – Электронная библиотека. LibCat.Ru.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Лучшева Людмила Михайловна
 Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук, доцент Оленникова Марина Васильевна
 Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Гулк Елена Борисовна
 Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ФРУСТРАЦИИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. С статье представлены подходы к изучению копинг-стратегий и состояний фрустрации у студентов. Изучены зоны фрустрированности и доминирующие типы копинг-стратегий. Изложены результаты исследования, позволившие выявить уровень социальной фрустрированности, активаторов фрустрированности, особенностей совладающего поведения юношей и девушек. Проведенное исследование фрустрированности и применяемых студентами копинг-стратегий позволит оценить поведенческие риски у первокурсников и будет способствовать качественной психолого-педагогической работе кураторов и заместителей директора по воспитательной работе.

Ключевые слова: копинг-стратегии, фрустрация, юноши и девушки, студенты.

Annotation. The article presents approaches to the study of coping strategies and frustration states in students. Zones of frustration and dominant types of coping strategies have been studied. The results of the study are presented, which made it possible to identify the level of social frustration, activators of frustration, and features of coping behavior of boys and girls. The conducted research on frustration and coping strategies used by students will allow assessing behavioral risks in first-year students and will contribute to the high-quality psychological and pedagogical work of curators and deputy directors of educational work.

Key words: coping strategies, frustration, boys and girls, students.

Введение. Социально-экономические изменения, произошедшие в нашей стране за последнее время, затронули систему высшего профессионального образования. Государство затрачивает значительные материальные средства на повышение уровня образования. К качеству подготовки специалистов предъявляются все более высокие требования, и выпускник высшей школы обязан обладать не только профессиональными знаниями и умениями, но и быть способным противостоять жизненным трудностям, успешно преодолевать различного рода препятствия и достигать поставленных целей. Усложнение учебных программ, повышение ответственности за результаты своей учебной деятельности, приводит к усилению нервно-психического напряжения обучающихся. В этой связи, становится актуальным выявление различных препятствий, барьеров, приводящих к состоянию фрустрации, стрессу, тревоги, кроме этого выявление копинг-стратегий наиболее продуктивных в преодолении этих состояний. Фрустрацией является такое психическое состояние, возникающее вследствие неудачи, неудовлетворения какой-либо значимой потребности. Оказывая дезорганизирующее влияние на поведение и деятельность человека, фрустрация, в своих деструктивных проявлениях, негативно влияет на качество жизни и успешность деятельности, в том числе и учебной.

Изложение основного материала статьи. В исследовании этого психического состояния выделяют, прежде всего, два подхода: психоаналитический (З. Фрейд), в рамках которого фрустрация рассматривается как особое состояние или внутренний конфликт, когда личность сталкивается с препятствием на пути к достижению своих целей и бихевиористический (С. Розенцвейг, Д. Доллард, Н. Миллер, Н. Майер и др.), который рассматривает фрустрацию как внешнее условие, препятствующее индивиду в получении ожидаемых им удовольствий.

В научной литературе широко представлены исследования негативных эмоциональных и поведенческих реакций в ситуации фрустрации: агрессии (Н. Миллер, Ш. Пасторе), нарушений целенаправленной деятельности (К. Рольдштейн, Н. Майер), стресса (А.Н. Налчаджян, Р.С. Немов, С.С. Чшмаритян). Особое место в изучении состояния фрустрации занимают исследования, посвященные проблеме фрустраторов (Т. Дембо, Е.Н. Ильин, А. Маслоу, М.Д. Робер, Л. Налчаджян, Н.Д. Левитов, Ф. Тильман). В исследованиях Н.Д. Левитова, Л.М. Митиной, А.А. Реана, А.А. Барсова, раскрываются возможности человека к адекватной оценке ситуации фрустрации и выхода из этого состояния. Справляться с возникающими состояниями фрустрации позволяет совладающее поведение.

Совладающее поведение индивида рассматривается как «регуляция в условиях стресса» (Е.А. Skinner, M.J. Zimmer-Gembeck). Такое понимание позволяет объединить исследование копинг-стратегий с уже имеющимися данными о развитии психических функций и различных форм регуляции. Существующие теории, подходы в решении данного вопроса содержат указания на определенные способы совладания и защиты, используемые индивидом для адаптации и выживания. Важно выделить и тот факт, что способы совладания подразделяются на неосознанные и осознанные. Под неосознанными понимаются выделенные З. Фрейдом психологические защиты. Под осознанными понимаются способы регуляции или копинг-стратегии, выбираемые самим индивидом в той или иной ситуации, описанные Р. Лазарусом и С. Фолкман [3].

Странники интегративного подхода к совладающему поведению считают, что на выбор копинг-стратегий влияют как личностные, так и ситуационные аспекты. Обращение к проблематике копинг-стратегий в отечественной психологии обусловлено расширением представлений о формах личностной активности человека, вниманием к проблемам саморегуляции и усилением в рамках субъектно-деятельностного подхода одного из его полюсов – психологии субъекта. Понятие совладание введено в контекст отечественных исследований Л. Анцыферовой [1].

Стратегии совладания – это основанные на осознаваемых усилиях конкретные действия для регуляции субъектом эмоционального и интеллектуального напряжения с целью оптимальной психологической адаптации к внешним обстоятельствам. Согласно определению Т.Л. Крюковой совладающее поведение позволяет субъекту с помощью осознанных действий, способами адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией [2]. Адаптивность или неадаптивность стратегии совладания определяется особенностями ситуации и самой личностью.

Для успешного функционирования личности в период студенчества необходимо формирование трех компонентов совладания: проблемно-ориентированного, эмоционального и регулятивно-поведенческого.

В основном у студентов стресс развивается из-за большого потока информации, из-за отсутствия системной работы с материалом в течении семестра и в период сессии. Особенно сложно приходится студентам первого курса. Очень мало времени проходит с момента окончания школы и началом обучения в вузе, и именно на этом отрезке времени необходимо существенно скорректировать ранее поставленные цели, глубоко переосмыслить свои привычки и поведение, в результате чего появятся новые качества, которые будут способствовать выполнению новых социальных ролей, проявлению таких личностных качеств как самостоятельность, любознательность, инициативность. За время обучения в вузе, при наличии

благоприятных условий, у студентов происходит дальнейшее формирование и развитие адекватных копинг-стратегий, уменьшение фрустрирующих факторов.

В соответствии с темой исследования выбраны следующие экспериментальные методики: Контент-анализ причин фрустрации по материалам сайтов; тест «Юношеская копинг-шкала» Э. Фрайденберга, Р. Льюиса, в адаптации Т.Л. Крюковой; методика «Уровень социальной фрустрированности» (УСФ) Л.И. Вассермана; Методика «Уровень невротизации» Л.И. Вассермана.

В исследовании принимали участие студенты, в количестве 42 человека от 18 до 20 лет, обучающиеся на первом курсе.

На первом этапе были проанализировать ситуации, которые можно охарактеризовать как фрустрационные, использовали материалы интернет-сайтов, на которых студенты высказывают свои негативные эмоции. Были выбраны сайты: URL: <http://zadolba.li/>, URL: nefart.ru, URL: <http://vk.com/etobecit>. Выделенные смысловые единицы в соответствии с содержанием изучаемой проблемы, можно обозначить как фрустрационные: «хочу, но не могу». Затем подсчитали частоту встречаемости этих проблем в процентном соотношении.

Зонами наибольшей фрустрированности юношей и девушек можно считать: неудовлетворенность социально-экономическим положением (34%), типы сообщений: «Не хватает на учебу...», «Не могу позволить себе...», «Плохо питаюсь...», «Не могу найти хорошую подработку...», «Стану чиновником, тогда меня за человека будут считать...»; неудовлетворенность отношениями (22%), типы сообщений: «Надоели родители...», «Мама достала...», «Предки постоянно пристают...», «Все вокруг учат...», «Меня никто не понимает...», «Ближайший друг предал...» и т.д.; неудовлетворенность учебной деятельностью (18%), типы сообщений: «Учеба достала...», «Учиться скучно...», «Специальность не интересует...», «Не устраивает уровень образования...» и личностные фрустрации (14%), типы сообщений: «Постоянно ленью...», «У меня отвратительный характер...», «Я-никчемный человек...».

Применение методики Э. Фрайденберга, Р. Льюиса позволило определить предпочитаемыми копинг-стратегии испытуемых: «Позитивный фокус» (девушки 61%, юноши 60%), «Профессиональная помощь» (девушки 54%, юноши 57%), «Социальная поддержка» (девушки 57%, юноши 52%) и «Друзья» (девушки 57%, юноши 51%), «Решение проблемы» (по 48% девушки и юноши). Можно сказать, что респонденты чаще прибегают к социально-ориентированному стилю совладания со стрессом, предполагающему вовлечение других людей в свои проблемные ситуации. Сравнение полученных результатов с применением U-критерия Манна-Уитни, позволило определить значимые различия между юношами и девушками по шкалам «Социальная поддержка» ($p \leq 0,05$, $U=0,011$) и «Друзья» ($p \leq 0,05$, $U=0,012$). Можно констатировать, что девушки чаще, чем юноши склонны принимать и просить помощи от друзей и социума. Различия по шкале «Принадлежность» ($p \leq 0,05$, $U=0,002$) свидетельствуют о потребности у девушек поддерживать дружеские отношения с другими людьми, поступать как советуют друзья.

Изучение социальной фрустрации (методика Л.И. Вассермана) позволяет констатировать низкий уровень. По шкале «Удовлетворенность профессиональной, учебной деятельностью» среднее значение девушек – 1,26, юношей – 1,61; по шкале «Удовлетворенность отношениями» у девушек – 0,62, у юношей – 0,82; по шкале «Удовлетворенность объективными обстоятельствами окружающей социальной среды» девушки – 1,76, юноши – 1,80; по шкале «Удовлетворенность своей жизнью на данный момент» у девушек – 1,79, у юношей – 1,67. Достоверные различия по U-критерию Манна-Уитни выявлены по шкале «Удовлетворенность отношениями» ($p \leq 0,05$, $U=0,014$).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социальное самочувствие студенческой молодежи характеризуется низким уровнем социальной фрустрированности, оптимистическими оценками, связанными с социальным общением, возможностью проводить совместный досуг.

Юноши более фрустрированы социальными отношениями, это можно объяснить сложностями коммуникации между студентами мужского пола, более жесткой конкуренцией, в отличие от девушек, которые нацелены на создание крепких межличностных связей внутри студенческой группы. Если анализировать отдельные активаторы фрустрированности, то можно отметить преобладающие: «Материальное положение» (2,62), «Возможность выбора места работы» (2,53), «Своим образом жизни в целом» (2,52). Полученные данные свидетельствуют о неудовлетворенности в той или иной степени отдельными сторонами студенческой жизни и перспективами ближайшего будущего.

Достоверных различий невротизации (методика Л.И. Вассермана) между юношами и девушками не выявлено, тем не менее, отметим средние значения по группам. Так у девушек средние значения составили 20,32 у юношей 18,30. В результате подсчета показателей невротизации в целом у респондентов было обнаружено, что у 19% испытуемых наблюдается низкий уровень невротизации, свидетельствующий об эмоциональной устойчивости, положительном фоне переживаний, у 67% отмечается повышенная тенденция к появлению невротических состояний, 14% студентов имеет повышенный уровень невротизации, свидетельствующий о выраженной эмоциональной возбудимости. В результате чего для них характерны негативные переживания, выражающиеся в тревожности, напряженности, беспомощности.

Выводы. Подводя итог проведенному исследованию, можно констатировать несколько выводов. Зонами наибольшей фрустрированности студентов (по материалам интернет-сайтов) можно считать: неудовлетворенность социально-экономическим положением; межличностными отношениями; учебной деятельностью.

Социальное самочувствие студенческой молодежи характеризуется низким уровнем социальной фрустрированности, оптимистическими оценками, связанными с социальным общением, возможностью проводить досуг. На этом фоне отмечаются активаторы фрустрации, связанные с сомнениями по поводу правильного выбора профессии и неуверенность в будущем трудоустройстве. Половые различия обнаружены только по комплексному показателю удовлетворенности отношениями с ближайшим социальным окружением.

Студенты в сложных ситуациях чаще всего прибегают к социально-ориентированному стилю совладания со стрессом, связанному с вовлечением других людей в свои переживания. Высокий уровень переживания состояния фрустрации и выраженное недовольство отдельными сторонами жизни препятствуют выбору когнитивных копинг-стратегий, направленных на переоценку ситуации и способствуют выбору стратегий ухода от решения проблем и эмоционально-избегающих типов копингов.

Литература:

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. [Текст] – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3-18
2. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова. – Кострома, 2004 – 343 с.
3. Lazarus, R.S. Stress, appraisal, and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – Режим доступа: URL: <http://www.springerpub.com/stress-appraisal-and-coping.html> (дата обращения: 28.11.2023)

УДК 159.923.2

доктор психологических наук, профессор Морозова Ирина Станиславовна

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

старший преподаватель Абубакирова Светлана Геннадиевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский национальный исследовательский государственный университет» (г. Новосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются результаты теоретического исследования на предмет полоролевой самоидентификации дошкольника и особенностей его самосознания, а также освещаются результаты эмпирического исследования формирования полоролевой самоидентификации дошкольника средствами психолого-педагогического сопровождения. Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. В заключении отражается анализ воздействия комплекса средств психолого-педагогического сопровождения формирования самосознания дошкольников с использованием t-критерия Стьюдента.

Ключевые слова: полоролевая самоидентификация, дошкольный возраст, самосознание, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article reveals the results of theoretical and research on the subject of gender-role self-identification of a preschooler and the characteristics of his self-awareness, and also highlights the results of an empirical study of the formation of gender-role self-identification of a preschooler by means of psychological and pedagogical support. The research methods used are described and the sample is characterized. In conclusion, an analysis of the impact of a set of means of psychological and pedagogical support for the formation of self-awareness of preschoolers is reflected using the Student's t-test.

Key words: gender-role self-identification, preschool age, self-awareness, psychological and pedagogical support.

Введение. Проблемы самосознания и самоидентификации человека были проанализированы и описаны многими отечественными и зарубежными учеными прошлых лет и не теряют своей актуальности в современное время. В дошкольном возрасте формируются основы личности, и полоролевая идентичность является важной частью самоопределения ребенка. В настоящее время можно наблюдать изменение в сознании взрослых людей, с которыми взаимодействует ребенок, и чье поведение выступает образцом в формировании будущего человека, гражданина и представителя определенного гендера. На ребенка действует масса информационных источников, восприятие которых складывает определенный образ-Я ребенка, формирует его самосознание, что можно видеть в его полоролевой идентификации, в частности. Изучение полоролевой самоидентификации дошкольников имеет большое значение для понимания развития личности ребенка и создания условий для его гармоничного развития в соответствии с его индивидуальными потребностями и предпочтениями.

Изложение основного материала статьи. В дошкольном возрасте полоролевая идентификация начинает формироваться, когда дети начинают осознавать свой пол и начинают проявлять интерес к различиям между мальчиками и девочками. В этом возрасте дети начинают усваивать социальные и культурные нормы, связанные с полом, наблюдая за окружающими их взрослыми и сверстниками. Это время играет важную роль в процессе формирования гендерной идентичности ребенка [5].

В дошкольном возрасте дети проявляют интерес к играм и активностям, которые соответствуют стереотипным представлениям о половых ролях. Например, мальчики могут предпочитать играть с игрушками, связанными с автомобилями или спортивными играми, в то время как девочки могут быть больше заинтересованы в куклах или играх, связанных с заботой о других. Важно отметить, что половая полоролевая идентификация в дошкольном возрасте является гибкой и подверженной изменениям, что в может находить свое отношение в их самосознании в дальнейшем.

Процесс полоролевой идентификации в дошкольном возрасте, как указывает М.Н. Алексеева, состоит из следующих аспектов: когнитивный – отношение ребенка себя к одному из двух полов, формирование представлений и содержания типичного ролевого поведения; эмоциональный – предпочтения, интересы, ценностные ориентации, реакция на оценку, выражение эмоций, связанных с формированием черт маскулинности и феминности; поведенческий – усвоение типичной модели поведения для гендера [1].

Как пишет И.О. Шодиева, решающее значение в развитии полоролевой идентификации принадлежит процессу общения ребенка со взрослыми, потому что во время игры или разговоров с родителями дети приобретают знания о своих возможностях, анализируют и накапливают мнения о себе, что формирует их образ себя [8]. Образное знание других людей – важный аспект формирования как полоролевой самоидентификации, так и самосознания в целом. Ребенок при взаимодействии с другими усваивает и осознает правила взаимоотношений; копирует движения и действия людей; акцентирует свое внимание на оценках взрослых, что в результате способствует формированию его самосознания [4].

Важно отметить концепцию В. С. Мухиной, ключевые идеи которой описывают процессы становления самосознания, идентификации ребенка, изучения им своих индивидуальных особенностей. Компоненты самосознания, согласно ученой, надстраиваются друг над другом, в зависимости от того или иного возрастного этапа. Имя – первый компонент самосознания, отражающий идентификацию с телесной и духовной индивидуальностью. Вторым компонентом называется приятие на признание, формирующееся путем оценочного отношения взрослых к действиям ребенка. Половая идентификация, выступая третьим компонентом, отражает ориентацию человека на свой пол как социальную роль, признание своей идентичности в соответствии со своим полом в физическом, психологическом и социальном плане. Четвертый компонент самосознания, выделенный В.С. Мухиной – это психологическое время, отражающее индивидуальное прошлое, настоящее и будущее. Последним компонентом самосознания В. С. Мухина называет социальное пространство личности – такие условия существования человека, которые формируют психологическую основу для вступления в сферу его прав и обязанностей. К таким условиям относятся место проживания, стиль и содержание общения в контексте этнической, национальной культуры, внутренняя позиция самого человека [2; 3].

Специалистам в области психологии и педагогики для обеспечения успешного формирования самосознания и полоролевой идентификации в настоящее время, как мы считаем, необходимо более интенсивно обращать внимание на используемые средства психолого-педагогического сопровождения процесса.

А. Келли предлагает в комплексе средств психолого-педагогического сопровождения развития самосознания детей включать занятия, направленные на информирование об окружающем мире, о самом себе и самостоятельное выполнение

ребенка определенных действий. Важную роль при этом играет система оценивания самостоятельной работы детей педагогом [6]. Х. Хуснидахон указывает, что для формирования самосознания детей от рождения до 6 лет необходимо основываться при разработке инструментов психолого-педагогического сопровождения некоторых важных аспектов. Важно демонстрировать поведение собственным примером, который необходимо реализовывать в игровой деятельности, проигрывании различных ролей; обязательное использование игрушек, игровых предметов, кукол, трудовых инструментов и т.п., способствующим проявлению определенной роли и усвоению паттернов поведения [7].

Таким образом, интерес ученых к проблеме полоролевой самоидентификации и формирования самосознания у детей дошкольного возраста остается востребованным. Самосознание и полоролевая идентификация, будучи в рассматриваемом жизненном этапе явлениями гибкими, подвергаемыми изменениям, требуют целенаправленного и безопасного использования комплекса средств психолого-педагогического сопровождения.

Объектом нашего исследования стало самосознание личности ребёнка дошкольного возраста. Предметом исследования послужило формирование самосознания дошкольника средствами психолого-педагогического сопровождения. Было выдвинуто предположение о том, что использование средств психолого-педагогического сопровождения формирования самосознания дошкольников обеспечивает становление таких личностных настроек, с которыми ребенок идентифицирует себя на протяжении всего дошкольного периода.

Выборку исследования составили 616 дошкольников в возрасте от 4 до 7 лет, отобранных из дошкольных образовательных организаций Новокузнецка, Новосибирска, Прокопьевска. Для реализации поставленных задач использовались теоретико-методологический анализ научной литературы и диссертационных исследований по изучаемой проблеме; психодиагностическое тестирование; эксперимент: констатирующий, формирующий; сравнительный анализ данных с использованием методов математической обработки (t-критерий Стьюдента). Для получения эмпирического материала о полоролевой идентификации дошкольников применялись следующие методики: Интервью «Кто ты?» (Н.Е. Татаринцева); «Половозрастная идентификация» (Н.Л. Белопольская); авторская анкета «Изучение самосознания дошкольников» (С.Г. Абубакирова).

Исследование проводилось с 2021 по 2024 гг., включало 3 этапа. 1 этап. Поисково-теоретический (2021-2022), включающий обоснование проблемы и определение структуры исследования, формулирование рабочей гипотезы и задач, теоретический анализ психолого-педагогической литературы, выбор методов исследования, формирование экспериментальной выборки.

2 этап. Опытнo-экспериментальный (2022-2023): обоснование программы экспериментального исследования, анализ условий организации психолого-педагогического сопровождения формирования самосознания детей на базе дошкольных образовательных организаций, реализация программы психолого-педагогического сопровождения формирования самосознания.

3 этап. Экспериментально-обобщающий (2023-2024), в рамках которого осуществлялся анализ результатов эксперимента по реализации программы психолого-педагогического сопровождения формирования самосознания детей, анализ и обсуждение результатов.

По результатам диагностики самосознания дошкольников с использованием методики Н.Е. Татаринцевой на констатирующем этапе эмпирического исследования определено, что среднее значение показателя самосознания «Идентификация с полом» для всей выборки составляет $3,56 (\pm 0,5)$ и эквивалентно среднему уровню. Согласно результатам диагностики идентификации с полом, для большинства обследуемых дошкольников характерно понимание, к какому полу они относятся. Такие дошкольники имеют представления об отличиях мальчиков и девочек. В целом осведомлены о том, чем обычно занимаются мальчики, а чем девочки. Вместе с этим можно отметить неполноценную сформированность таких представлений, которые могут отражаться в виде отсутствия полноценного понимания действий внутри семьи, в дошкольном учреждении, например, мальчики не всегда помогают девочкам или женщинам, девочки не проявляют заботы об игрушках или окружающих. Среднее значение показателя самосознания «Полоролевое поведение в семье» для всей выборки составляет $3,02 (\pm 0,84)$ и эквивалентно среднему уровню. Согласно результатам диагностики полоролевого поведения в семье, для большинства обследуемых дошкольников характерно знать об особенностях полоролевого поведения внутри семьи – они имеют представления о том, что обычно делает по дому мама, а что папа, могут наблюдать за этими действиями и повторять их. А также у них сформировано общее представление о том, как ведет себя папа, как мама, и на этой основе они могут иметь представление о том, какими родителями сами хотят быть. Вместе с этим такие дошкольники еще не могут точно определять, как в семье происходит разделение функций между мужчинами и женщинами. Среднее значение показателя самосознания «Полоролевое поведение в обществе» для всей выборки составляет $1,98 (\pm 0,82)$ и эквивалентно низкому уровню. Согласно результатам диагностики полоролевого поведения в обществе, для большинства обследуемых дошкольников характерно не определять точную разницу среди незнакомых людей по их половому признаку – дошкольники не обладают общими представлениями, чем мужчина отличается от женщины, имеют трудности выделения конкретных отличительных признаков пола (внешность, голос, поведение). У обследуемых дошкольников наблюдается отсутствие знаний о выполняемых функциях мужчин и женщин в обществе.

По методике Н. Л. Белопольской среднее значение показателя самосознания «Половозрастная идентификация» для всей выборки составляет $1,78 (\pm 0,41)$ и эквивалентно низкому уровню. Для большинства обследуемых дошкольников характерно иметь трудности в формировании представлений о своем возрасте в ближайшем прошлом, а также иметь затруднения в определении своего возраста в настоящем, и обладать не полными представлениями о себе в ближайшем будущем, что свидетельствует о низкой сформированности полоролевого поведения в семьях большинства дошкольников. Обследуемые дошкольники имеют низкое понимание процесса роста и развития человека, не обладают сформированностью ролевого поведения, которое им присваивают дошкольные учреждения.

По методике С.Г. Абубакировой среднее значение показателя самосознания для всей выборки составляет $4,56 (\pm 1,13)$ и эквивалентно среднему уровню. Большая часть обследуемых школьников точно определяют свой пол, обладают представлениями об отличиях мальчиков от девочек. Но отмечается наличие трудностей определения себя по полу. Такие дошкольники не в полной мере обладают представлениями о своей гендерной принадлежности, во многом ориентируются на свои актуальные потребности и удовольствия, вызывающие яркие ощущения.

Для проверки значимости изменений после использования средств психолого-педагогического сопровождения развития самосознания дошкольников мы применяли t-критерий Стьюдента.

При сравнении результатов диагностики с использованием методики Н. Е. Татаринцевой для показателя идентификация с полом было определено, что полученное значение t-критерия Стьюдента является значимым ($t_{\text{эм}} = 3,137$; $p \leq 0,01$). В контрольной группе значимых изменений не произошло ($t_{\text{эм}} = 0,565$). При сравнении результатов диагностики полоролевого поведения в семье было определено, что полученное значение t-критерия Стьюдента является значимым ($t_{\text{эм}} = 3,076$; $p \leq 0,01$). В контрольной группе значимых изменений не произошло ($t_{\text{эм}} = 0,342$). При сравнении результатов диагностики полоролевого поведения в обществе определено, что полученное значение t-критерия Стьюдента является

значимым ($t_{\text{эмп}} = 2,706$; при $p \leq 0,01$). В контрольной группе значимых изменений не произошло ($t_{\text{эмп}} = 0,712$). После внедрения комплекса средств психолого-педагогического сопровождения развития самосознания дошкольники приобрели знания об особенностях поведения и функций мужчин и женщин в семье и в обществе, они могут точно разделять незнакомых людей по их половому признаку посредством выделения конкретных отличительных признаков пола (внешность, голос, поведение).

При сравнении результатов диагностики самоидентификации с полом и возрастом по методике Н. Л. Белопольской было определено, что полученное значение t -критерия Стьюдента является значимым ($t_{\text{эмп}} = 2,599$; $p \leq 0,01$). В контрольной группе значимых изменений не произошло ($t_{\text{эмп}} = 0,951$). После внедрения комплекса средств психолого-педагогического сопровождения развития самосознания дошкольники имеют более развитую идентификацию себя, своих функций с полом и возрастом. Они более осознанно выбирают соответствующие игрушки, активнее вступают в интересующие их игры с другими детьми, связанные с проявлением функций пола.

При сравнении результатов диагностики самосознания по методике С. Г. Абубакировой было определено, что полученное значение t -критерия Стьюдента является значимым ($t_{\text{эмп}} = 2,773$; $p \leq 0,01$). В контрольной группе значимых изменений не произошло ($t_{\text{эмп}} = 1,186$). После внедрения комплекса средств психолого-педагогического сопровождения развития самосознания дошкольники могут более точно идентифицировать свою половую принадлежность, связывать свои выполняемые действия с полоролевой идентификацией, делать верные выборы относительно своей гендерной принадлежности. У них начинает формироваться представление о профессиях.

Выводы. При анализе результатов формирующего этапа эксперимента по развитию самосознания у дошкольников можно заключить, что психолого-педагогическое сопровождение развития самосознания дошкольников и их полоролевой идентификации, в частности, обеспечивает повышение показателей рассматриваемых явлений. После использования комплекса средств психолого-педагогического сопровождения развития самосознания дошкольников наблюдается рост показателей идентификации с полом, полоролевого поведения в семье, полоролевого поведения в обществе, самоидентификации с полом и возрастом.

Выведенная в начале исследования гипотеза о том, что использование средств психолого-педагогического сопровождения формирования самосознания детей обеспечивает становление таких личностных настроек, с которым ребенок идентифицирует себя на протяжении всего дошкольного периода, нашла свое подтверждение.

Литература:

1. Алексеева, М.Н. Психологические аспекты половой идентификации детей младшего школьного возраста / М.Н. Алексеева // Психология телесности: теоретические и практические исследования. Сборник статей II международной научно-практической конференции. – 2009. – С. 234-240
2. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник / В.С. Мухина. – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с. – ISBN 5-7695-0408-0
3. Мухина, В.С. Феноменология развития и бытия личности / В.С. Мухина // Развитие личности. – 2011. – № 1. – С. 8-18
4. Сумарокова, А.Г. Особенности развития самосознания у дошкольников с задержкой психического развития / А.Г. Сумарокова, О.В. Кухарчук // Наука и образование: новое время. – 2017. – № 4. – С. 79-84
5. Шелкунова, Т.В. Особенности развития самосознания в старшем дошкольном возрасте / Т.В. Шелкунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-2. – С. 478-480
6. Kelly, A. Talkabout for Children: Developing Self-awareness and Self-esteem / A. Kelly. – United Kingdom: Publishing House «Routledge», 2017. – 228 p. – ISBN 9781315115672
7. Khusnidakhon, K. The importance of enhancing social skills of preschoolers / K. Khusnidakhon. // European Scholar Journal. – 2021. – № 3. – P. 74-78
8. Shodiyeva, I.O. The Process of Developing a Child's Self-awareness and Motivation / I.O. Shodiyeva // International Journal on Integrated Education. – 2020. – № 3. – P. 83-86

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Соловьев Никита Эдуардович

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

магистрант второго курса Маслова Наталья Александровна

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

СЕМЕЙНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье рассматривается такой психологический феномен как семейная идентичность. Интерес к теме семейной идентичности обусловлен возрастающим интересом государства к проблемам семьи. Учитывая, что идентичность начинает формироваться в подростковом возрасте, именно он был выбран нами для изучения. В качестве методов исследования применялись: методика исследования семейной идентичности С.С. Строковой, методика «шкала семейной адаптации и сплоченности FACES-III» в апробации Е.Н. Спиревой и А.Г. Лидерса. В качестве методов статистики применены критерий К-С Колмогорова-Смирнова, коэффициент корреляции r -Спирмена. Для оценки значимости различий применен U -критерий Манна-Уитни. В результате статистического анализа установлено, что почти все компоненты и показатели семейной идентичности имеют высокий уровень развития в младшем подростковом возрасте у подростков из полных семей. Старшие подростки из неполных семей характеризуются низким уровнем развития всех переменных. Подростки в этом возрасте считают себя частью семьи, не отдают себя от нее и существуют полностью внутри семьи. Обобщенные результаты определения различий показывают, что младшие подростки из полных семей характеризуются высоким уровнем развития компонентов «Принятие решений», «Интересы и отдых», «Семейная сплоченность», «Контроль», «Дисциплина», «Семейная адаптация», «Эмоциональная связь», «Семейные границы», «Лидерство». Структурно-функциональный анализ показал, что младшие подростки, имея высокий уровень развития компонентов семейной идентичности, тем не менее, обладают низким уровнем сформированности структуры семейной идентичности.

Ключевые слова: социальная идентичность, семейная идентичность, семейная адаптация, семейная сплоченность, структурно-функциональный анализ.

Annotation. The article deals with such a psychological phenomenon as family identity. The interest in the topic of family identity is due to the growing interest of the state in family problems. Given that identity begins to form in adolescence, it was he

who was chosen by us to study. The following research methods were used: S.S. Strokova's family identity research methodology, the "FACES-III scale of family adaptation and cohesion" methodology in the approbation of E.N. Spireva and A.G. Leaders. The Kolmogorov-Smirnov K-S criterion and the Spearman r-correlation coefficient were used as statistical methods. The Mann-Whitney U-test was used to assess the significance of the differences. As a result of statistical analysis, it was found that almost all components and indicators of family identity have a high level of development in younger adolescence in adolescents from full families. Older adolescents from single-parent families are characterized by a low level of development of all variables. Teenagers at this age consider themselves part of the family, do not separate themselves from it and exist completely within the family. The generalized results of determining the differences show that younger adolescents from full families are characterized by a high level of development of the components "Decision-making", "Interests and recreation", "Family cohesion", "Control", "Discipline", "Family adaptation", "Emotional connection", "Family boundaries", "Leadership". The structural and functional analysis showed that younger adolescents, having a high level of development of family identity components, nevertheless have a low level of formation of the family identity structure.

Key words: social identity, family identity, family adaptation, family cohesion, structural and functional analysis.

Введение. В современных условиях существования российского общества, в контексте всё увеличивающегося количества разводов, снижения рождаемости, усиления миграционных процессов, повышение количество молодёжи с убеждениями «чайлдфри», а также усиления ЛГБТ-пропаганды со стороны Европы и США, Президент Российской Федерации В.В. Путин и правительство показывают всё большую заинтересованность в сохранении и развитии института семьи, о чем свидетельствует принятие документа «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», где в качестве традиционных и необходимых ценностей прописаны жизнь, достоинство, высокие нравственные идеалы, взаимопомощь, взаимоуважение и крепкая семья.

В целом, актуальность изучения семейной идентичности в неполных семьях определяется тремя основными направлениями: наличие государственного внимания к оздоровлению института семьи, его развитию в будущем, повышению рождаемости; недостаточной представленностью в научной литературе проблематике исследования семейной идентичности, в том числе и в неполных семьях; практическим запросом на работу по формированию семейной идентичности подростков из неполных семей.

Исходя из такого понимания актуальности, цель настоящей статьи – определить качественную и структурную специфику различий показателей семейной идентичности подростков из полной и неполной семьи. Для понимания динамических тенденций развития семейной идентичности, подростки – участники исследования разделены на три группы: младшие, средние и старшие. Общий объем выборки: 217 человек.

Методы исследования: эмпирический метод – психодиагностический метод. «Шкала семейной адаптации и сплоченности FACES-III» в апробации Е.Н. Спиревой и А.Г. Лидерса, «Опросник семейной идентичности» С.С. Строкова. Методы обработки данных – качественный и количественный анализ. Критерий K-S Колмогорова-Смирнова, коэффициент корреляции r-Спирмена, метод оценки значимости различий (U-критерий Манна-Уитни). При обработке статистических данных использовался статистический пакет IBM SPSS Statistic 22, пакет анализа Microsoft Excel 2019.

Изложение основного материала статьи. На теоретическом этапе исследования установлено, что изучение идентификационных процессов идет в направлении от персонально-ориентированного к социально-ориентированному. По мере развития психологических знаний акцент изучения проблемы идентичности смещается с психоаналитических и общепсихологических позиций в сторону когнитивной психологии и психологии межгрупповых, межкультурных отношений [1].

В целом, процесс самокатегоризации (социальной идентификации) имеет глубокие последствия для здоровья и благополучия, обеспечивая психологическую платформу для важных социальных и организационных процессов (например, лидерства, мотивации, общения). В частности, исследования подтверждают, что социальная идентификация с одной или несколькими группами дает людям чувство самоуважения, личного контроля, смысла и цели. Аналогичным образом, социальная идентификация также является основой для предоставления и получения социальной поддержки, так что она более доступна и, в конечном счете, более полезна, когда ее оказывают другие члены группы. Социальная идентичность в целом поддерживает благополучие, поскольку она позволяет людям участвовать в жизни группы и, тем самым, испытывать и использовать ее особый продуктивный потенциал. Это менее верно, когда группа подвергается стигматизации или ведет себя, ставя под угрозу здоровье, но, тем не менее, даже здесь социальная идентичность позволяет людям получить доступ к определенным социальным и психологическим ресурсам, которые предоставляет групповая жизнь, и тем самым удовлетворить важные потребности (например, в принадлежности). Отсутствие или утрата социальной идентичности является основой социальной разобщенности и одиночества. (Повторное) формирование социальной идентичности поддерживает социальную связь и, через это, психическое здоровье [8].

Вопрос психического здоровья обсуждается и в контексте изучения неполной семьи. В частности, M. Moilanen с коллегами было обнаружено, что психические расстройства встречаются с большей частотой у детей из семей с одним родителем, особенно у тех, в которых на протяжении всей жизни ребенка отсутствовал отец. В частности, энурез в детстве был наиболее частым у детей, переживших развод своих родителей [12]. Результаты исследований значимости различий показали значительную среднюю разницу в опыте родительского насилия и сексуальной вседозволенности между подростками, живущими в полной семье и от родителей-одиночек. Средний опыт жестокого обращения родителей с двумя родителями был меньше, чем в среднем у подростков с родителями-одиночками. Средняя сексуальная вседозволенность среди подростков от двух родителей меньше, чем средняя сексуальная вседозволенность среди подростков от родителей-одиночек [11], факты девиантного поведения [7], повышения конфликтности и снижения уровня эмоционального интеллекта [3], нарушения в развитии самоотношения [2]. Такие тенденции еще раз демонстрируют необходимость обращения к проблемам неполных семей.

В зарубежной психологии, в рамках которой был сформирован и разработан конструкт «социальная идентичность», развитие её рассматривается как достаточно длительный, поэтапный процесс, сопровождающийся, в том числе, и кризисными моментами [9, 14, 15]. В подростковом возрасте молодые люди сталкиваются со сложной задачей формирования идентичности. Этот процесс может либо поддерживаться, либо тормозиться контекстом семейной ситуации развития подростков [13]. По мнению J. E. Marcia, каждый статус идентичности является базовой конфигурацией прогресса подростка в отношении исследования идентичности и приверженности ценностям, убеждениям и целям, которые способствуют формированию идентичности Дж. Марсия использовал концепцию статуса идентичности для определения четырех точек уникального развития идентичности [10]. Таким образом, краткий теоретический обзор показывает, что исследования формирования семейной идентичности в подростковом возрасте, особенно в контексте обращения к неполной семье, необходимо уделять значительное внимание в современных условиях развития и существования общественной системы.

На первом этапе эмпирического исследования осуществлено исследование значимости различий изучаемых компонентов семейной идентичности у подростков из разных возрастных групп из полной и неполной семьи. Результаты представлены в таблицах 1-3.

Таблица 1

Сравнение уровня развития компонентов семейной идентичности между младшими подростками из полной и неполной семьи

	U Манна-Уитни	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Принятие решений	77,000	0,022*
Интересы и отдых	74,000	0,023*
Семейная сплоченность	70,500	0,019*
Контроль	87,500	0,047*
Дисциплина	87,500	0,047*
Семейная адаптация	66,000	0,012*
Открытость внутрисемейной коммуникаций	74,500	0,027*

Из таблицы 1 видно, что младшие подростки из полной и неполной семьи имеют различия в уровне выраженности. Принятие решений $U=77,000$ при $p \leq 0,05$. Этот компонент выше у подростков из полной семьи. Интересы и отдых $U=74,000$ при $p \leq 0,05$. Этот компонент выше у подростков из полной семьи. Семейная сплоченность $U=70,500$ при $p \leq 0,05$. Этот компонент выше у подростков из полной семьи. Контроль $U=87,500$ при $p \leq 0,05$. Этот компонент выше у подростков из полной семьи. Дисциплина $U=87,500$ при $p \leq 0,05$. Этот компонент выше у подростков из полной семьи. Семейная адаптация $U=66,000$ при $p \leq 0,05$. Этот компонент выше у подростков из полной семьи. Открытость внутрисемейной коммуникаций $U=74,500$ при $p \leq 0,05$. Этот компонент выше у подростков из неполной семьи.

Таблица 2

Сравнение уровня развития компонентов семейной идентичности между средними подростками из полной и неполной семьи

	U Манна-Уитни	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Дисциплина	1067,500	0,041*
Принятие со стороны семьи	938,000	0,009**
Образ семьи	965,000	0,014*
История семьи	1037,000	0,046*

Из таблицы 2 видно, что средние подростки из полной и неполной семьи имеют различия в уровне выраженности. Дисциплина $U=1067,500$ при $p \leq 0,05$. Этот компонент выше у подростков из полной семьи. Принятие со стороны семьи $U=938,000$ при $p \leq 0,01$. Этот компонент выше у подростков из неполной семьи. Образ семьи $U=965,000$ при $p \leq 0,05$. Этот компонент выше у подростков из неполной семьи. История семьи $U=1037,000$ при $p \leq 0,05$. Этот компонент выше у подростков из полной семьи.

Таблица 3

Сравнение уровня развития компонентов семейной идентичности между старшими подростками из полной и неполной семьи

	U Манна-Уитни	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Эмоциональная связь	444,000	0,009**
Семейные границы	495,500	0,039*
Время	421,500	0,003**
Семейная сплоченность	479,000	0,028*
Вовлеченность в жизнь семьи	484,000	0,032*

Из таблицы 3 видно, что старшие подростки из полной и неполной семьи имеют различия в уровне выраженности. Эмоциональная связь $U=444,000$ при $p \leq 0,01$. Этот компонент выше у подростков из полной семьи. Семейные границы $U=495,500$ при $p \leq 0,05$. Этот компонент выше у подростков из полной семьи. Время $U=421,500$ при $p \leq 0,01$. Этот компонент выше у подростков из полной семьи. Семейная сплоченность $U=479,000$ при $p \leq 0,05$. Этот компонент выше у подростков из полной семьи. Вовлеченность в жизнь семьи $U=484,000$ при $p \leq 0,05$. Этот компонент выше у подростков из полной семьи.

Получаются, что результаты математической обработки показывают, что почти все компоненты и показатели семейной идентичности имеют высокий уровень развития в младшем подростковом возрасте у подростков из полных семей. Старшие подростки из неполных семей характеризуются низким уровнем развития всех переменных. Подростки в этом возрасте считают себя частью семьи, не отдают себя от нее и существуют полностью внутри семьи.

Обобщенные результаты определения различий демонстрируют, что: младшие подростки из полных семей характеризуются высоким уровнем развития «Принятие решений», «Интересы и отдых», «Семейная сплоченность», «Контроль», «Дисциплина», «Семейная адаптация», «Эмоциональная связь», «Семейные границы», «Лидерство». Подростки из неполной семьи в младшем подростковом возрасте имеют высокий уровень развития по показателям Открытость внутрисемейной коммуникаций «Семейные границы», «Время», «Вовлеченность в жизнь семьи», «История семьи». Подростки из полной семьи в среднем подростковом возрасте обладают более высоким уровнем развития компонентов «Дисциплина» и «История семьи».

На следующем этапе нами был проведен корреляционный анализ, обобщенные результаты которого показаны в таблице 4. Установлено, что наиболее высокий уровень развития структуры семейной идентичности наблюдается в группах подростков среднего и старшего возраста, при чем специфики полной и неполной семьи. Получается, что младшие подростки, имея высокий уровень развития компонентов семейной идентичности, тем не менее, обладают низким уровнем сформированности структуры семейной идентичности.

Таблица 4

Элементы структурно-функционального анализа семейной идентичности у подростков их полных и неполных семей

	Младшие подростки		Средние подростки		Старшие подростки	
	Полная семья	Неполная семья	Полная семья	Неполная семья	Полная семья	Неполная семья
Принятие со стороны семьи (П)	2	4	5	5	5	5
Ценность Семьи (Ц)	4	3	4	4	4	4
Образ семьи (Об)	1	3	2	2	2	2
Вовлеченность в жизнь семьи (Во)	3	4	4	4	4	4
Открытость внутрисемейной коммуникаций (Отк)	2	0	3	4	4	4
История семьи (И)	4	4	4	5	5	5
Связь с семейной сплоченностью	И	П (-) Ц	П (-) Ц Об (-) Во И	П (-) Ц Во Отк И	П (-) Об (-) Во И	П (-) Ц Во И
Связь с семейной адаптацией	-		П (-) Ц Об (-) Во И	П (-) Ц Во Отк И	П (-) Об (-) Во И	П (-) Ц Во Отк

Структурно-функциональный анализ показывает, что с увеличением возраста подростка увеличивается и количество отрицательных связей. Получается, что семейная идентичность становится структурой, однако с преобладанием отрицательных корреляций. Средние и старшие подростки, отделяя себя от семьи, проявляя это в более низком уровне развития показателей семейной идентичности, тем не менее, демонстрируют высокую только принятия со стороны семьи и истории семьи. Полученные данные соотносятся со сведениями, имеющимися в работе С.С. Строковой [4, 5], которая утверждает, что по мере взросления появляется дифференциация от семьи. Также в младшем подростковом возрасте нет взаимосвязи компонентов семейной идентичности с семейной адаптацией. С семейной идентичностью связана только семейная сплоченность: в полной семье связь с историей семьи, а в не полной – ценность семьи и отрицательная связь с принятием семьи

Выводы. Результаты проведенного компонентного и структурно-функционального анализа показывают, что:

1. Компоненты и показатели семейной идентичности имеют высокий уровень развития в младшем подростковом возрасте у подростков из полных семей. Старшие подростки из неполных семей характеризуются низким уровнем развития всех переменных. Подростки в этом возрасте считают себя частью семьи, не отделяют себя от нее и существуют полностью внутри семьи.

2. Наиболее высокий уровень развития структуры семейной идентичности наблюдается в группах подростков среднего и старшего возраста, при чем специфики полной и неполной семьи.

3. Средние и старшие подростки, отделяя себя от семьи, проявляя это в более низком уровне развития показателей семейной идентичности, демонстрируют высокую только принятия со стороны семьи и истории семьи. С увеличением возраста подростка увеличивается и количество отрицательных связей в структуре семейной идентичности. Получается, что семейная идентичность становится структурой, однако с преобладанием отрицательных корреляций.

Литература:

1. Иванова, Н.Л. Проблема психологического анализа социальной идентичности / Н.Л. Иванова. – Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2006. – Т. 3, № 4. – С. 14-38
2. Ледовская, Т.В. Психологическая структура самоотношения в подростковом и юношеском возрасте / Т.В. Ледовская // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 229-233
3. Прудникова, А.В. взаимосвязь эмоционального интеллекта и конфликтности в период подросткового возраста / А.В. Прудникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 315-318
4. Строкова, С.С. Направления изучения семейной идентичности в психологии / С.С. Строкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 3. – С. 8-22
5. Строкова, С.С. Структурно-функциональные характеристики семьи и особенности семейной идентичности у подростков / С.С. Строкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24. – № 2. – С. 29-46

6. Стукалова, Е.А. Особенности воспитания ребенка в неполной семье / Е.А. Стукалова // Вестник научных конференций. – 2016. – № 3-4(7). – С. 108-109
7. Таланов, С.Л. Девиантное поведение среди воспитанников и бывших воспитанников детских домов: опыт социологического анализа / С.Л. Таланов, Е.Н. Грибова, О.В. Данилова // Вопросы ювенальной юстиции. – 2011. – № 5. – С. 7-10
8. Haslam, S.A. Social identity makes group-based social connection possible: Implications for loneliness and mental health / S.A. Haslam, C. Haslam // Current Opinion in Psychology. – 2022. – Vol. 43. – Pp. 161-165
9. Hogg, M.A. Social motivation, self-esteem, and social identity / M.A. Hogg, D. Abrams // Social Identity Theory. Constructive and Critical Advances. – London: Harvester Wheatsheaf, 1990. – Pp. 44-70
10. Kroger, J. Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis / J. Kroger, M. Martinussen, J. E. Marcia // Journal of Adolescence. – 2010. – Vol. 33. – Pp. 683-698
11. Marah, K. Parental abusiveness experienced in childhood and premarital sexual permissiveness during adolescence / K. Marah, A. Fute // Heliyon. – 2023. – Vol. 9, Iss. 7. – e18101.
12. Moilanen, I. The single parent family and the child's mental health / I. Moilanen, P. Rantakallio // Social Science & Medicine. – 1988. – Vol. 27, Iss. 2. – Pp. 181-186
13. Sznitman, G.A. Further insight into adolescent personal identity statuses: Differences based on self-esteem, family climate, and family communication / G.A. Sznitman, G. Zimmermann // Journal of Adolescence. – 2019. – Vol. 71. – Pp. 99-109
14. Tajfel, H. Human groups and social categories: Studies in social psychology / H. Tajfel. – Cambridge, England: Cambridge University Press, 1981.
15. Turner, J.C. Social identification and psychological group formation / J.C. Turner // The social dimension: European developments in social psychology. – Vol. 2. – Cambridge, England: Cambridge University Press, 1984. – Pp. 518-538

Психология

УДК 159.9

научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент Устинова Ольга Анатольевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

начальник психологической лаборатории Тупикова Оксана Александровна

ФКУ ЛИУ-16 ГУФСИН России по Кемеровской области – Кузбассу(г. Новокузнецк);

студент Тухватуллина Ольга Евгеньевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

СВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ С МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТЬЮ СОТРУДНИКОВ ЛИУ

Аннотация. В статье описываются результаты исследования связи личностных качеств с морально-психологической устойчивостью сотрудников ЛИУ, проведенного посредством корреляционного анализа К. Пирсона. Рассмотрены определения понятий личностных качеств и морально-психологической устойчивости. Представлены результаты анализа взаимосвязи. Описаны выявленные значимые взаимосвязи между рассматриваемыми явлениями.

Ключевые слова: личностные качества, морально-психологическая устойчивость, профессиональная деятельность сотрудников ЛИУ.

Annotation. The article describes the results of a study of the connection between personal qualities and the moral and psychological stability of LIS employees, conducted through correlation analysis by K. Pearson. The definitions of the concepts of personal qualities and moral and psychological stability are considered. The results of the relationship analysis are presented. The identified significant relationships between the phenomena under consideration are described.

Key words: personal qualities, moral and psychological stability, professional activity of employees of a medical correctional institution.

Введение. Ежедневно сотрудники исправительных учреждений сталкиваются с особыми требованиями и стрессовыми ситуациями в своей повседневной работе, и их морально-психологическая устойчивость играет важную роль в успешном выполнении профессиональных обязанностей, так как она необходима для обеспечения способности противостоять заражающей деморализующей атмосфере, создаваемой спецконтингентом осужденных.

Остаются актуальными вопросы изучения личностных особенностей сотрудников исправительных учреждений, обуславливающих морально-психологическую устойчивость служащего. А также, в настоящее время наблюдается проблема нехватки теоретического и эмпирического материала в научном мире, подтверждающих взаимосвязь важных личностных качеств сотрудников пенитенциарной системы, обеспечивающих морально-психологическую устойчивость в условиях работы со специфичным контингентом.

Изложение основного материала статьи. Согласно Г.М. Коджаспировой, личностные качества – совокупность всех социально и биологически обусловленных компонентов личности, предопределяющих её устойчивое поведение в социальной и природной среде [7].

К личностным качествам разные авторы относят разные характеристики: уравновешенность (Г. Айзенк, С.Ю. Головин, П.Д. Ковалев), эмоциональную устойчивость (Л.М. Аболин, Р. Кеттел), нервно-психическую устойчивость (Е.О. Ермолаева, Г.И. Крамаренко, И.С. Рудой), самоконтроль (Р. Кеттел, П. Ковалев), гибкость мышления (Г. Айзенк, Р. Кеттел, Н.Н. Уварова, Е.А. Шумилова) [10, 13].

Морально-психологическая устойчивость – профессионально значимое качество личности для сотрудников УИС, включающее в себя индивидуальные свойства личности, определяющие способность проявлять моральное поведение в этически неблагоприятных ситуациях и сохранять и использовать социально-психологические ресурсы в виде адекватных контактов с окружающими в условиях воздействия психотравмирующих факторов [2].

Согласно авторам, рассматриваемое явление проявляется низкими показателями отсутствием склонности к девиантному поведению (В.Д. Лахман, А.Н. Орел, М.Н. Соловьев), агрессивности и конфликтности (Н.Ш. Валеева, А.М. Ворожцов, В.М. Жуков, Е.П. Ильин, В.В. Орлов, А.М. Столяренко, Э.Т. Хайруллова) [1, 2, 11, 14].

Проанализировав деятельность сотрудника лечебно-исправительного учреждения, мы изучили общую характеристику профессии, описали условия и средства труда, и выделили профессионально важные качества, которыми должен обладать сотрудник ЛИУ: морально-психологическая устойчивость, высокая нормативность поведения, эмоциональная устойчивость, уравновешенность, самоконтроль, адекватная самооценка, гибкость мышления, эмоциональный интеллект, устойчивость и широта распределения внимания, способность к долговременному хранению и точному воспроизведению информации, точность координации движений, высокие показатели силы, развитая ловкость.

Также нами были выделены эмоциональная устойчивость, уравновешенность, самоконтроль, нервно-психическая устойчивость, гибкость мышления как одни из наиболее важных личностных качеств, необходимых для поддержания морально-психологической устойчивости сотрудников ЛИУ [3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12].

Объектом исследования стала профессиональная деятельность сотрудников УИС. Предметом исследования стала взаимосвязь личностных качеств с морально-психологической устойчивостью у сотрудников ЛИУ. Нами была выдвинута гипотеза о том, что существует взаимосвязь личностных качеств с морально-психологической устойчивостью у сотрудников ЛИУ, а именно чем выше эмоциональная устойчивость, нервно-психическая устойчивость, самоконтроль, гибкость мышления, уравновешенность, тем ниже негативная агрессивность, конфликтность и склонность к нарушению норм и правил, агрессии и насилию, делинквентному поведению.

Для проверки выдвинутой гипотезы была составлена выборка из 42 сотрудников ЛИУ, на базе ФКУ «Лечебно-исправительного учреждения № 16» ГУФСИН России по Кемеровской области-Кузбассу. Для реализации поставленных задач мы использовали такие методы, как теоретический анализ проблемы, профессиографический анализ деятельности, психодиагностика, математическая обработка данных (коэффициент корреляции К. Пирсона). Для получения эмпирического материала с целью его последующей математической обработки мы применяли следующие методики: «Многофакторный личностный опросник – 16 PF», Р. Кеттелл; «Фрайбургский многофакторный личностный опросник – FPI», Й. Фаренберг; адаптация А.А. Крылов, Т.И. Ронгинская; «Личностная агрессивность и конфликтность», Е.П. Ильин и П.А. Ковалев; Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), А.Н. Орел; анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз», В.Ю. Рыбников.

По результатам диагностики личностных качеств определено, что большая часть обследуемых характеризуются средней гибкостью мышления (76%), средней эмоциональной устойчивостью (64%) и средним самоконтролем (57%) по методике Р. Кеттелла. А также высокой эмоциональной устойчивостью (55%) и средней и высокой уравновешенностью (по 48%, соответственно) по методике Й. Фаренберга; высокой нервно-психической устойчивостью (67%) по методике В.Ю. Рыбникова. Для них характерно эффективно работать с поступающей информацией, учитывать специфику заключенных, оперативно принимать решения, проявлять эмоциональную устойчивость реакций, контролировать свое поведение в конфликтных ситуациях, а также при обращении с оружием. Вместе с этим, данные сотрудники могут выстраивать ошибочные умозаключения, при высоком утомлении и уровне стресса возможно проявление импульсивных реакций, неустойчивости поведения, лабильности эмоциональных реакций, также возможны резкие высказывания при общении с другими сотрудниками или заключенными, что негативно сказывается на эффективности работы. Для большинства сотрудников ЛИУ в выборке характерно оценивать свои эмоциональные реакции, осознанно проявлять их в нужных ситуациях, такие сотрудники ЛИУ терпеливы, проявляют уверенность в своих действиях, контролируют свои эмоциональные реакции, проявляют устойчивость к стрессовым ситуациям, они оптимистичны, могут оперативно сформировать эффективный план действий и адекватно оценить ситуацию, сохраняют высокий уровень работоспособности. Но сотрудники со средней уравновешенностью в состоянии стресса или утомления могут проявлять импульсивность поведения и высказываний при обращении к заключенным или коллегам, смену настроения, могут допускать ошибки в оценке напряженных ситуаций и планировании действий в силу импульсивности и выраженности переживаний. Большинство обследуемых сотрудников ЛИУ свойственно успешно адаптироваться к напряженным ситуациям, эффективно противостоять стрессовым факторам пенитенциарного учреждения. Такие сотрудники ЛИУ быстро восстанавливают силы, не испытывают физиологического дискомфорта при интенсивной работе с заключенными, сохраняют высокую работоспособность и включенность в охранную деятельность.

По результатам диагностики морально-психологической устойчивости сотрудников ЛИУ определено, что большая часть выборки характеризуется низкой негативной агрессивностью (52%) и конфликтностью (48%) по методике Е.П. Ильина, П.А. Ковалева; низкой склонностью к преодолению норм и правил (69%), низкой склонностью к агрессии и насилию (64%), низкой склонностью к делинквентному поведению (64%) по методике А.Н. Орел. Для большей части выборки характерно не реагировать на провокации и угрозы со стороны заключенных, проявлять лабильность поведения в конфликтных ситуациях с заключенными или коллегами, такие сотрудники ЛИУ выслушивают оппонента для разрешения напряженных ситуаций, оперативно принимают решения для снижения напряженности ситуации, действуют согласно инструкциям, не проявляют негативных эмоций, могут планировать свои действия для достижения оптимального результата. Им характерно точно следовать принятому уставу учреждения, соблюдать установленные нормы и правила распорядка лечебно-исправительного учреждения. При интенсивной работе с заключенными такие сотрудники в наименьшей степени подвергаются негативному воздействию их особенностей поведения, обладают устойчивыми общепринятыми ценностями и образцами поведения, активно следуют им и могут придерживаться в напряженных ситуациях.

В результате корреляционного анализа обнаружилась обратная связь гибкости мышления по методике Р. Кеттелла с негативной агрессивностью по методике Е.П. Ильина ($p \leq 0,05$). А также имеются значимые обратные связи нервно-психической устойчивости по методике В.Ю. Рыбникова ($p \leq 0,01$) и эмоциональной устойчивости по методике Й. Фаренберга ($p \leq 0,01$) с негативной агрессивностью по методике Е. П. Ильина. Чем выше гибкость мышления, нервно-психическая устойчивость и эмоциональная устойчивость, тем ниже негативная агрессивность сотрудников ЛИУ. Обладая развитыми качествами сотрудников оценивать особенности поведения и личности заключенных, считывать информацию с их татуировок, манеры общения, сотрудники ЛИУ выстраивают верные утверждения, точно планируют и контролируют свои действия, эмоциональные реакции при взаимодействии с ними, что обуславливает выстраивание конструктивного взаимодействия со специфичным контингентом осужденных, точное исполнение распоряжений и трудовых функций согласно инструкциям.

Обнаружилась значимая обратная связь гибкости мышления по методике Р. Кеттелла со склонностью к агрессии и насилию по методике А.Н. Орел ($p \leq 0,01$). А также имеются обратные связи самоконтроля по методике Р. Кеттелла ($p \leq 0,05$) и эмоциональной устойчивости по методике Й. Фаренберга ($p \leq 0,05$) со склонностью к агрессии и насилию по методике А.Н. Орел. Чем выше гибкость мышления, самоконтроль и эмоциональная устойчивость, тем ниже склонность к агрессии и насилию у сотрудников ЛИУ. Оперативная обработка информации об особенностях личности заключенного, развитый сознательный контроль собственного поведения при выполнении охранных функций в соответствии с обрабатываемой информацией, обуславливает у сотрудников ЛИУ возможность выстраивать наиболее эффективное и конструктивное

взаимодействие с представителями криминальной субкультуры при их конвоировании и обыске, а также оказании сопротивления заключенным при проявлении провокаций с их стороны, подстрекании к конфликтам.

Обнаружилась значимая обратная связь нервно-психической устойчивости по методике В.Ю. Рыбникова со склонностью к преодолению норм и правил по методике А.Н. Орел ($p \leq 0,01$). А также имеются обратные связи эмоциональной устойчивости по методике Р. Кетелла ($p \leq 0,05$) и эмоциональной устойчивости по методике Й. Фаренберга ($p \leq 0,05$) со склонностью к преодолению норм и правил по методике А.Н. Орел. Чем выше нервно-психическая устойчивость эмоциональная устойчивость, тем ниже склонность к преодолению норм и правил у сотрудников ЛИУ. Сотрудники ЛИУ в процессе обучения в профессиональном учреждении ФСИН развивают способность контролировать свои эмоциональные и поведенческие реакции при взаимодействии со специфичным контингентом, а также усваивают общепринятые ценности и законы, что может выступать их ресурсом для оказания сопротивления негативному воздействию личности заключенных на свою психику. Знания актуального законодательства и последствий своих действий выступают важными установками для сотрудников ЛИУ, обуславливающих их сопротивление провокациям и подстреканию к нарушению норм и правил пенитенциарного учреждения со стороны заключенных. На этой основе, сотрудники ЛИУ эффективно контролируют свое поведение и поступки и управляют своими реакциями для реализации охранных функций с точным соблюдением инструкций пенитенциарного учреждения.

Выводы. В процессе корреляционного анализа выявлены статистически значимые обратные связи между гибкостью мышления и склонностью к агрессии и насилию, нервно-психической устойчивостью и склонностью к преодолению норм и правил, между нервно-психической и эмоциональной устойчивостью и негативной агрессивностью у сотрудников ЛИУ.

Таким образом, выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что существует взаимосвязь личностных качеств с морально-психологической устойчивостью у сотрудников ЛИУ, а именно чем выше эмоциональная устойчивость, нервно-психическая устойчивость, самоконтроль, гибкость мышления, уравновешенность, тем ниже негативная агрессивность, конфликтность и склонность к нарушению норм и правил, агрессии и насилию, делинквентному поведению, подтвердилась частично.

Литература:

1. Валеева, Н.Ш. Факторы становления профессиональной морально-психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел / Н.Ш. Валеева, Э.Т. Хайруллова. – Текст: непосредственный // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 2. – С. 300-304
2. Ворожцов, А.М. Формирование морально-психологической устойчивости полицейских в случаях воспрепятствования их законным требованиям / А.М. Ворожцов, В.М. Жуков, В.В. Орлов. – Текст: непосредственный // Полицейская деятельность. – 2022. – № 4. – С. 10-19
3. Горностаев, С.В. Психологические проблемы профессиональной пригодности и служебной лояльности сотрудников: монография / С.В. Горностаев, А.И. Ушатиков, Т.В. Кириллова. – Москва: Издательство «Проспект», 2022. – 978-5-392-36394-0. – Текст: непосредственный.
4. Ермолова, Е.О. Нервно-психическая устойчивость и акцентуации характера сотрудников органов внутренних дел, несущих службу в штатном режиме и особых условиях / Е.О. Ермолова, Е.А. Тагильцева. – Текст: непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2022. – Т. 27. – №. 4 (91). – С. 373-386
5. Карлов, И.В. Профессионально-нравственная деформация как детерминанта противоправного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы / И.В. Карлов, Е.П. Карташов. – Текст: электронный // Юридическая наука в XXI веке: актуальные проблемы и перспективы их решений. Сборник научных статей по итогам работы шестого круглого стола со Всероссийским и международным участием. – 2020. – С. 73-75. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43810764_58954751.pdf#page=73 (дата обращения: 05.11.2023)
6. Клячкина, Н.Л. Специфика профессионального общения сотрудников УИС / Н.Л. Клячкина. – Текст: непосредственный // Вестник Самарского юридического института. – 2017. – №2 (24). – С. 120-128
7. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с. – ISBN 5-7695-0445-5. – Текст: непосредственный.
8. Лысун, О.В. Нормативность и антинормативность сознания-полярность и единство / О.В. Лысун. – Текст: непосредственный // Власть и управление на Востоке России. – 2014. – № 2. – С. 126-131
9. Осипов, А.П. Некоторые аспекты профилактики профессионально-нравственной деформации сотрудников ФСИН России / А.П. Осипов. – Текст: электронный // Формы и методы психологической работы со спецконтингентом и персоналом. Сборник материалов VI Межведомственного круглого стола. – 2021. – С. 97-100. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45782341> (дата обращения: 05.11.2023)
10. Славутская, Е.В. Личностные черты и адаптационные характеристики подростков: интеллектуальный анализ взаимосвязей / Е.В. Славутская, В.С. Аbruков, Л.А. Славутский. – Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2022. – №. 4 (153). – С. 191-200
11. Соловьев, М.Н. Психологическая устойчивость личности как фактор эффективного преодоления профессиональных стрессов / М.Н. Соловьев. – Текст: непосредственный // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2019. – № 3. – С. 41-55
12. Широкоступова, А.О. Эмоциональная устойчивость как психологический феномен / А.О. Широкоступова. – Текст: непосредственный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2016. – № 4. – С. 45-52
13. Corr, P.J. Hans Eysenck / P.J. Corr. – London: Bloomsbury Academic, 2015. – 362 p. – ISBN 978-1349562374. – Text: direct.
14. Lachman, V.D. Moral Resilience: Managing and Preventing Moral Distress and Moral Residue / V.D. Lachman. – Text: direct // The National Center for Biotechnology Information. – 2016. – № 25. – P. 121-124

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА Абдулгалимов Грамудин Латифович Косино Ольга Алексеевна Гоголданова Кермен Вячеславовна	РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	4
Абулова Лейли Перхатджановна Асхадуллина Наиля Нургаяновна	СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	6
Авдеева Татьяна Ивановна Высокос Мария Ивановна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ КОМИКС В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ	8
Алексеева Галина Ивановна Ушницкая Сардаана Егоровна	ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	11
Алексеева Полина Михайловна	АНАЛИЗ ПРАКТИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	13
Алексеевко Наталья Валериевна	ПРОБЛЕМА ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	16
Антропова Гюзель Равильевна Матвеев Семен Николаевич Шакиров Рафис Гильмегайянович	ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ ЛОБАЧЕВСКОГО С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ WINGEOM	19
Аришина Элина Сергеевна Лешер Ольга Вениаминовна	ТЕХНОЛОГИЯ КРИТЕРИАЛЬНО-УРОВНЕВОГО ОЦЕНИВАНИЯ АКЦИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	23
Артамонова Алина Альбертовна Гилязова Ильнара Рустемовна Косушкина Анна Вячеславовна	ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ	28
Афонина Екатерина Евгеньевна Тарасова Светлана Васильевна Карабанова Оксана Николаевна	ПОВЫШЕНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ	30
Ахтямов Роман Ряшитович Мелоян Владимир Георгиевич	ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ	33
Базарнова Надежда Дмитриевна Беляева Татьяна Константиновна Пухова Анна Геннадьевна	НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ В КОММЕРЧЕСКИХ СТРУКТУРАХ	35
Барсегян Каринэ Робертовна Пономаренко Вера Анатольевна	ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ПРАВОВОЙ КОММУНИКАЦИИ И РИТОРИКИ	37
Белова Татьяна Алексеевна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ	40
Белова Светлана Владимировна Манджиева Антонина Олеговна	ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	43
Белоклоков Святослав Вячеславович	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	46
Берёзкина Октябрина Игоревна	ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ	50
Бетанова Светлана Станиславовна Колесник Наталья Тарасовна Полянский Андрей Иванович	ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ	52
Болотова Марина Ивановна	ТЕД ФОРМАТ В ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	55
Бортник Любовь Анатольевна	ОТНОШЕНИЕ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА ФСИН РОССИИ	58
Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна Корнусова Валерия Максимовна	МОТИВАЦИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СОТРУДНИКОВ ВУЗА	62
Быстрова Наталья Васильевна Сидоров Андрей Николаевич Клочкова Мария Павловна	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	64

Ваганова Ольга Игоревна Миляева Алла Константиновна Ковалев Денис Валерьевич	ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИЕ НА ЭЛЕКТРОННОМ КУРСЕ	67
Ваганова Ольга Игоревна Смирнова Жанна Венедиктовна Тростин Василий Львович	ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ	69
Ваганова Юлия Сергеевна Медведева Елена Юрьевна	КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	72
Варданян Юлия Владимировна Бородастова Юлия Владимировна	МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАННИКОВ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ДЕТСКОГО ЦЕНТРА	74
Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна Воробчикова Елизавета Олеговна	ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАПРОСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ	78
Ван Готуань	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ УШУ СПОРТСМЕНОВ 10-12 ЛЕТ	81
Васильева Айтиалина Николаевна Томская Айыына Нюргуновна	УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	85
Васюхневич Ирина Александровна Хвоц Раиса Николаевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	87
Ваштаева Валерия Анатольевна	МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ИНТЕРАКТИВНОГО ОНЛАЙН- ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	90
Веденеева Анна Олеговна Лешер Ольга Вениаминовна Веденеева Ольга Анатольевна	СУЩНОСТЬ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ	92
Везетиу Екатерина Викторовна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	95
Вековищева Светлана Николаевна Иванова Марина Евгеньевна Яковлева Елена Валерьевна	ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	98
Винокурова Наталья Федоровна Астахин Андрей Евгеньевич Бадьин Михаил Михайлович	ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ	100
Вовк Екатерина Владимировна	ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	104
Вологдина Ирина Валерьевна Грибкова Ольга Владимировна Мельцаев Дмитрий Михайлович	ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	108
Волохова Галина Владимировна Варфоломеева Светлана Васильевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ И ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	111
Гаджиев Магомед Алиевич	КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	114
Газизова Фарида Самигулловна Нуриева Алеся Радиевна Карликова Ильсеяр Раисовна	САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	116
Газизова Фарида Самигулловна Миннуллина Розалия Фаизовна Нуриева Алеся Радиевна	СОТРУДНИЧЕСТВО ДОО С СЕМЬЕЙ В ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	119
Гачковская Анна Павловна Ковалева Виктория Валентиновна Лунева Светлана Владимировна	ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ	122
Герашенко Александр Михайлович Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна	ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	126

Гильдебрант Елена Юрьевна Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна	МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА	129
Гладких Владислав Игоревич	К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	134
Гладких Юлия Петровна Кузьмичева Татьяна Георгиевна Жимонова Ирина Николаевна	РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДИКИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ И УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	136
Гордеева Екатерина Николаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	139
Горшенина Светлана Николаевна Замкин Петр Васильевич Шукшина Татьяна Ивановна	РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ВОЖАТЫХ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	142
Грибкова Ольга Владимировна Каргина Наталья Вячеславовна	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	146
Двуреченская Ольга Николаевна Мстоян Марина Самвеловна	СПЕЦИФИКА ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	148
Депсамес Лидия Петровна Дудкина Светлана Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ВУЗЕ	151
Диалло Мохамед	КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МАЛИ	154
Диметрова Ольга Петровна Тимченко Екатерина Сергеевна	ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	157
Дорофеева Татьяна Анатольевна Мальчевская Марина Леонидовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ НА ОСНОВЕ АДАПТИРОВАННОЙ НАГЛЯДНОСТИ	160
Елизарова Анастасия Алексеевна	ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В ПОЛИНАЦИОНАЛЬНЫХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ГОРОДА МУРМАНСКА	163
Зиновьева Валентина Николаевна Мосина Эльмира Сергеевна	РАЗВИТИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	165
Зинченко Анна Васильевна Панов Николай Александрович	ОПЫТ СТАЖИРОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ»	168
Зникина Людмила Степановна	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ	170
Зулхарнаева Анастасия Васильевна	КУЛЬТУРНО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	173
Иванова Марина Евгеньевна Старкова Елена Николаевна Яковлева Елена Валерьевна	ИНСТРУМЕНТЫ И СЕРВИСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	176
Иванова Светлана Сергеевна Стафеева Анастасия Владимировна Мохова Мария Евгеньевна	ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ЖЕНСКОЙ КОМАНДЫ ПО ХОККЕЮ В ВУЗЕ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ ЗАНЯТИЙ	178
Иконников Александр Иванович	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ ИСКУССТВУ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ	181
Ильмушкин Георгий Максимович Юсупов Шамиль Ринатович Покровская Татьяна Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА С КАЗАЧЬИМ КОМПОНЕНТОМ	183
Казаков Андрей Викторович Александрова Наталья Сергеевна Фалеева Лия Владимировна	МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ: РЕАЛИИ, ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	186
Казакова Виктория Евгеньевна Панчицина Валентина Алексеевна	К ВОПРОСУ О ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПО ДИСКРЕТНОЙ МАТЕМАТИКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	188

Кайбияйнен Алла Адольфовна Габдрахманова Полина Леонидовна	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ)	191
Камакина Ольга Юрьевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	195
Карамышева Светлана Николаевна	РОЛЬ ИСТОРИКО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ВИДЕОЭКСКУРСОВ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И ДЕЛОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ»	197
Карнаухова Вероника Александровна Кислова Оксана Николаевна Жаворонкова Алёна Евгеньевна	МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОВОГО ОПЫТА ВОСПРИЯТИЯ ФОЛЬКЛОРА	201
Карнаухова Вероника Александровна Ковкина Инна Вульфовна Садова Анна Николаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРФА И РАДЫНОВОЙ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	204
Карнаухова Вероника Александровна Кислова Оксана Николаевна Жаворонкова Алёна Евгеньевна	МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОВОГО ОПЫТА ВОСПРИЯТИЯ ФОЛЬКЛОРА	207
Карнаухова Вероника Александровна Ковкина Инна Вульфовна Садова Анна Николаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРФА И РАДЫНОВОЙ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	210
Кислова Оксана Николаевна Петров Алексей Юрьевич Петрова Нина Сергеевна	ТЕОРИЯ «ЛАДОВОГО РИТМА» И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПО МЕТОДИКЕ Б.Л. ЯВОРСКОГО	213
Коваль Оксана Ивановна Соловьева Ольга Борисовна	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	215
Колдина Маргарита Игоревна Шеленина Ольга Владимировна Цыбуцнинна Ирина Евгеньевна	МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	218
Колдина Маргарита Игоревна Ураков Андрей Анатольевич Новикова Ольга Алексеевна	НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ СТОРОН УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	221
Колдина Маргарита Игоревна Уракова Екатерина Андреевна Гребеньщиков Даниил Михайлович	УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ	223
Коренева Анастасия Вячеславовна	ЭТИКЕТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	225
Крахоткин Пётр Владимирович	СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ	228
Кривдина Ирина Юрьевна Мартилова Наталья Викторовна	ВЫЕЗДНОЙ ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	230
Кривенкова Наталья Геннадьевна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ	233
Кротова Елена Александровна Матвеева Анна Владимировна Зулхарнаева Анастасия Васильевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНОМ БИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	235
Кувшинова Ирина Александровна Новожилова Дарья Алексеевна Бровина Сафия Сирожидиновна	ГЛОБАЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ СЕНСОРНО-МОТОРНОЙ АЛАЛИИ	239
Кузнецова Елена Николаевна	ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	242
Купцова Валентина Григорьевна Чикенева Ирина Валерьевна	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОТРЕБНОСТИ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЮ	246

Кутепова Ольга Евгеньевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТА ВУЗА	250
Лапшова Анна Владимировна Зиновьева Светлана Анатольевна Коняева Елена Александровна	ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	253
Лапшова Анна Владимировна Уракова Екатерина Андреевна Фомина Ирина Максимовна	ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ	255
Лапшова Анна Владимировна Булаева Марина Николаевна Воронина Ирина Романовна	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ВУЗА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	257
Ли Сяофен	КУЛЬТУРНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ МИРА КАК ОСНОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ВОКАЛИСТА К ТВОРЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ	260
Лученкова Елена Борисовна	ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОГО СОГЛАШЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	263
Макарова Наталья Станиславовна Берёзкина Октябрина Игоревна	ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ: ОПЫТ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	266
Макаренко Полина Антоновна Тимченко Екатерина Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЫСОКОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	269
Малкарбаев Тимур Оспанович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ К НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	272
Мендова Наталия Сергеевна	СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИКТ	275
Морарь Дарья Игоревна	ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ ЗА СФОРМИРОВАННОСТЬЮ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ЯЗЫКА В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ	278
Морозкина Елена Анатольевна Кельдина Мария Сергеевна	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ НА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ	281
Москвина Анна Сергеевна Мысин Олег Иванович Ваганова Ольга Игоревна	МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ	284
Навойчик Евгения Юрьевна Вождаева Ангелина Васильевна	ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОГО РЕЗУЛЬТАТА ОБУЧЕНИЯ	286
Нежигай Элеонора Николаевна	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ EVENT-ФОРМАТА В МУЗЕЙНОЙ ПРАКТИКЕ КАК РЕСУРС ВОСПИТАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЁЖИ	290
Неустроева Анна Николаевна	ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ТРЕБОВАНИЙ К ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА (1920-30 ГОДЫ XX В.)	293
Нуриева Алеся Радиевна Миннуллина Розалия Фаизовна Галич Татьяна Николаевна	СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ»	295
Орлова Людмила Георгиевна Седова Екатерина Анатольевна	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	298
Павленкович Ольга Борисовна Прокопова Анна Сергеевна	МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ ДИАЛОГ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	301
Панасенкова Марина Михайловна Микулан Ирина Николаевна	ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	304

Панова Ирина Валентиновна Вергинская Анна Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНФОРМАТИКЕ	307
Папиловская Светлана Юрьевна Лазенюк Ольга Николаевна Осипова Яна Юрьевна	ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ, ИНТЕГРИРУЮЩИЕСЯ С АРТ-ТЕХНОЛОГИЯМИ	310
Pasechkina Tatyana Nickolaevna	CREATING CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' SELF-SKILLS (PEDAGOGICAL EXPERIMENT)	313
Петрова Лиллия Геннадиевна Мартirosян Арсен Гагикович Лихацкая Наталья Владимировна	ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ КИНОФИЛЬМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	317
Плащевая Елена Викторовна Ланина Светлана Юрьевна Забелин Дмитрий Анатольевич	МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ	320
Позина Марина Борисовна Полянская Екатерина Николаевна Каргина Наталья Вячеславовна	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ВУЗА	324
Поначугин Александр Викторович Соколов Виктор Алексеевич	ПРИМЕРЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ	326
Поначугин Александр Викторович Строкина Снежанна Николаевна Строкин Антон Михайлович	АДМИНИСТРИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	329
Попкова Алена Анатольевна Тростин Василий Львович Веселова Анна Юрьевна	СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ	331
Пронина Наталья Сергеевна Войнова Анна Владимировна Клюева Марина Игоревна	ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	333
Пронина Наталья Сергеевна Листратова Дарья Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЙ ФГОС	337
Проценко Ольга Николаевна Федосеева Ирина Александровна	ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	339
Прыткова Юлия Сергеевна Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна Фомина Мария Алексеевна	МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ: АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ	342
Пчелинцева Евгения Владимировна	ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ ОТ НАСИЛИЯ В НАСЛЕДИИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО	346
Пчелинцева Евгения Владимировна	ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	349
Раздобарина Лидия Александровна Владимирова Татьяна Николаевна	СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ	352
Реднева Татьяна Андреевна	ОСОБЕННОСТИ ПЕРЦЕПТИВНОЙ ОБРАБОТКИ ЯЗЫКОВОГО И РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	355
Романова Галина Александровна Дунаева Виктория Алексеевна	СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	359
Рыбалкина Инна Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ОБЩЕСТВЕННОМ ОБЪЕДИНЕНИИ	362
Саая Сылдыс Казараковна Шершнева Виктория Анатольевна	ДОВУЗОВСКАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ АБИТУРИЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА	365
Седова Екатерина Анатольевна	К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МАГИСТРАНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	369

Седова Екатерина Анатольевна	К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ УСТНОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К КАНДИДАТСКОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	371
Скоробогатова Наталья Владимировна Вебер Алина Александровна	ПРИМЕНЕНИЕ АППАРАТНЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОЦЕССА ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	374
Сошко Анна Борисовна Русая Татьяна Григорьевна	ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ НА ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЯХ: ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ	376
Стальмакова Галина Брониславовна	ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЛОГИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА	379
Степанова Любовь Владимировна	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	381
Счастливцев Сергей Владимирович	ОПЫТ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ ПОДРОСТКОВ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	384
Тимченко Екатерина Сергеевна Машлакова Ирина Николаевна	ЦИФРОВЫЕ РЕШЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	387
Тисевич Светлана Михайловна Каменева Елена Григорьевна	РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОГРЕССИВНОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА	390
Тишко Анна Борисовна Шилова Нина Владимировна	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ: НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПРОЦЕССА	393
Tukaeva Rezeda Nailevna Katekina Anastasiya Aleksandrovna	THE ROLE OF FILM DISCOURSE IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE FIELD OF SERVICE AND TOURISM	396
Тюняева Людмила Сергеевна	ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА	398
Уракова Екатерина Андреевна Булаева Марина Николаевна Ураков Андрей Анатольевич	СИСТЕМА ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	401
Уромова Светлана Евгеньевна Малышева Анастасия Владимировна Ольхина Елена Александровна	МОДЕЛИРОВАНИЕ УРОКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОРНОЙ СИМВОЛИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	403
Филатова Ольга Николаевна Лукина Елена Вячеславовна Гринина Мария Владимировна	ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	407
Хаертинова Рамзия Мансуровна	УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ПЕРЕДАЧИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ ДОШКОЛЬНИКАМ	409
Халиуллина Лилия Ринатовна	УРОВНИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (БАКАЛАВРОВ)	412
Хань Фан	О ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУПП ГЛАГОЛОВ СОСТОЯНИЯ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ И ВЛИЯНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЛАГОЛАМ СОСТОЯНИЯ	415
Чайкина Жанна Владимировна Балунова Светлана Альбертовна Пичужкина Дарья Юрьевна	ВИЗУАЛЬНОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ В STEM ОБРАЗОВАНИИ	418
Черных Юлиана Станиславовна Макарова Ольга Владимировна	ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В УЧЕБНЫХ ТЕКСТАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	421
Шаталова Наталья Петровна Избицкая Ольга Викторовна	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РАМКАХ СИСТЕМЫ ГЛОБАЛЬНОГО КОНСТРУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	424
Шведова Вера Сергеевна	ПРИНЦИПЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	427
Шеленина Ольга Владимировна Цыбуцинниина Ирина Евгеньевна Булаева Марина Николаевна	СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	430

Шостак Екатерина Владимировна Мушенко Екатерина Владимировна Загоруйко Анна	ЧЕК-ЛИСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АСПИРАНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ	432
Ярошенко Елена Александровна Ярошенко Игорь Сергеевич	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	436
Ярцев Артем Александрович	СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБЪЕДИНЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ	441
Яскина Ольга Александровна	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	444
ПСИХОЛОГИЯ		
Алонцева Александра Ивановна Тупикова Оксана Александровна Перфильева Мария Вадимовна	СВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ С НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТЬЮ И СУБЪЕКТИВНЫМ КОНТРОЛЕМ У СОТРУДНИКОВ ФСИН	447
Дворцова Елена Валерьевна Логвиненко Валерия Валерьевна	ВЛИЯНИЕ 24-ЧАСОВОЙ РАБОЧЕЙ СМЕНЫ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ РАБОТНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ	450
Дикова Виктория Вячеславовна	К ПРОБЛЕМЕ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ ПРОФЕССИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	453
Казберов Павел Николаевич	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ХАРАКТЕРИСТИК РЕЛИГИОЗНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОСУЖДЕННЫХ, ПРЕДСТАВЛЯЮЩИХ МАЛЫЕ НАРОДНОСТИ	457
Казберов Павел Николаевич	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕВЕНЦИИ ДЕСТРУКТИВНО-АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ	459
Кириллова Елена Борисовна	ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, СОВЕРШИВШИХ КОРЫСТНЫЕ И НАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ	462
Коданева Михалина Сергеевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ У ОСУЖДЕННЫХ-РЕЦИДИВИСТОВ	465
Куклина Лариса Владиславовна	ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО- ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОХОЖДЕНИЯ СЛУЖБЫ	469
Лебедева Наталья Васильевна Савина Лариса Юрьевна Шапошникова Татьяна Дмитриевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-МЕДИЦИНСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ	472
Лощаков Александр Михайлович Ухова Татьяна Викторовна Раевская Алана Андреевна	ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ	474
Лучшева Людмила Михайловна Морозова Ольга Александровна Захаров Константин Павлович	ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФИЛЬМЫ О ВОЙНЕ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МОЛОДЕЖИ	478
Лучшева Людмила Михайловна Оленникова Марина Васильевна Гулк Елена Борисовна	ОСОБЕННОСТИ ФРУСТРАЦИИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ	481
Морозова Ирина Станиславовна Абубакирова Светлана Геннадиевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	483
Солынин Никита Эдуардович Маслова Наталья Александровна	СЕМЕЙНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	485
Устинова Ольга Анатольевна Тупикова Оксана Александровна Тухватуллина Ольга Евгеньевна	СВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ С МОРАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТЬЮ СОТРУДНИКОВ ЛИУ	489

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 82. 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 31.01.2024. Сдано в набор 05.02.2024. Дата выхода 12.02.2024
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,75.
Тираж 500 экз. Свободная цена.