

**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**

**84 (1)**

**Сборник научных трудов**

**Ялта  
2024**

**УДК 37**  
**ББК 74.04**  
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 29 мая 2024 года (протокол № 5)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 84. – Ч. 1. – 496 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)

Власова Т.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)

Шевченко О.К., доктор философских 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)

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)

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

**старший преподаватель Абрамова Ольга Владимировна**

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва);

**студентка Петрухина Анна Михайловна**

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

**РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЯХ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*Аннотация.* Научная статья рассматривает важность и эффективность участия студентов технических специальностей в студенческих научно-практических конференциях на иностранном языке для развития и совершенствования их языковых навыков, а также профессионального роста. Анализируются результаты опроса участников конференции, проведенной на кафедре «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей», под названием «Авиация и космонавтика: от истории к современности». Участники конференции выступали с докладами на английском языке и оценивали различные аспекты, связанные с участием в подобных мероприятиях. Результаты показывают, что участие в конференциях способствует улучшению уровня языковой компетентности студентов, повышает уверенность в использовании иностранного языка, развивает навыки коммуникации и способствует профессиональному развитию. Анализ трудностей, с которыми сталкиваются выступающие при участии в конференциях на иностранном языке, также рассматривается в рамках данного исследования. Полученные результаты подчеркивают важность участия студентов в подобных мероприятиях для их обучения и развития как специалистов в технических областях. Исходя из результатов исследований, можно утверждать, что участие в подобных мероприятиях существенно способствует развитию языковых навыков, профессиональному росту и уверенности в использовании иностранного языка у студентов технических специальностей.

*Ключевые слова:* конференции на иностранном языке, студенты технических специальностей, развитие языковых навыков, профессиональный рост, международное общение, аудирование, лексика, грамматика, иностранный язык, студенческое научное сообщество, научное творчество.

*Annotation.* The scientific article deals with the importance and efficiency of participation of students of technical specialties in student scientific and practical conferences in a foreign language for the development and improvement of their language skills, as well as professional growth. The results of a survey of participants of the conference held at the Department of "Foreign Language for Aerospace Specialties", entitled "Aviation and Cosmonautics: from history to the present", are analyzed. The conference participants made presentations in English language and submitted the assessment of various aspects related to the participation in such events. The results show that the participation in conferences contributes to improve the level of students' language competency, increases confidence in using a foreign language, develops communication skills and promotes the professional development. The analysis of difficulties faced by speakers while participating in conferences in a foreign language is also considered in the framework of this study. The results obtained highlight the importance of students' participation in such events for their learning process and development as specialists in technical fields. Based on the study results, it can be stated that the participation in such events contributes greatly to the development of language skills, professional growth and confidence in the use of a foreign language by students of technical specialties.

*Key words:* conferences in a foreign language, students of technical specialties, language skills development, professional growth, international communication, listening, vocabulary, grammar, foreign language, student scientific community, scientific creative work.

**Введение.** Анализ современной литературы указывает на то, что сегодня возникла необходимость развития профессиональной иноязычной компетентности, которая является отражением целей и содержания обучения с профессиональной направленностью в техническом вузе [1, С. 5; 2, С. 7]. Для полноценного межкультурного общения и достижения взаимопонимания специалист должен обладать сформированной иноязычной межкультурной компетенцией в сфере профессиональной коммуникации [3, С. 147]. Развитие языковых навыков студентов технических специальностей через участие в студенческих научно-практических конференциях на иностранном языке является эффективным методом расширения и углубления их языковых компетенций и профессионального роста [5, С. 184]. Благодаря таким мероприятиям студенты учатся планировать свои действия, выстраивать общение с другими для организации совместных действий, самостоятельно исследовать и анализировать большие потоки информации [4, С. 203].

Участие в таких мероприятиях требует от студентов не только уверенного владения иностранным языком, но и способности применять техническую терминологию и выражать свои исследовательские и инновационные идеи на иностранном языке. Этот опыт способствует не только улучшению устного и письменного владения языком, но и развивает навыки презентации, научного анализа и коммуникации.

Участие в студенческих конференциях на иностранном языке также способствует расширению кругозора студентов, знакомит их с международными стандартами в области технических наук и позволяет участвовать в активном обмене знаниями с коллегами из разных стран.

Хорошим показателем стало создание на кафедре студенческого научного сообщества. Это студенческая организация, объединяющая студентов, магистрантов и аспирантов института, активно занимающихся научно-исследовательской деятельностью в различных научных направлениях. Основные цели научного сообщества это: привлечение студентов в науку на самых ранних этапах обучения в вузе, выявление среди студентов различных форм научного творчества, обучение студентов средствам и методикам самостоятельного решения научно-исследовательских задач, а также реализация результатов научного потенциала студентов в публикации. Это способствует достижению объективных знаний с помощью научных методов посредством участия в конференциях в рамках программы «Иностранный язык в профессиональной деятельности».

Проведение конференции для студентов на иностранном языке требует тщательной подготовки и организации на всех этапах, начиная от планирования и заканчивая анализом результатов для дальнейшего улучшения процесса проведения подобных мероприятий.

**Изложение основного материала статьи.** Ежегодно на кафедре «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» проводится конференция «Авиация и космонавтика: от истории к современности». Данное мероприятие является платформой для обмена опытом и новыми исследованиями в области технологий, а также помогает учащимся повысить уровень английского языка. Многие студенты стремятся поучаствовать в ней. За годы проведения конференции сложились определенные традиции между студенческими группами, например, передача талисмана. В перерывах между выступлениями проводятся музыкальные паузы. Но основным фокусом конференции всегда остается её научная

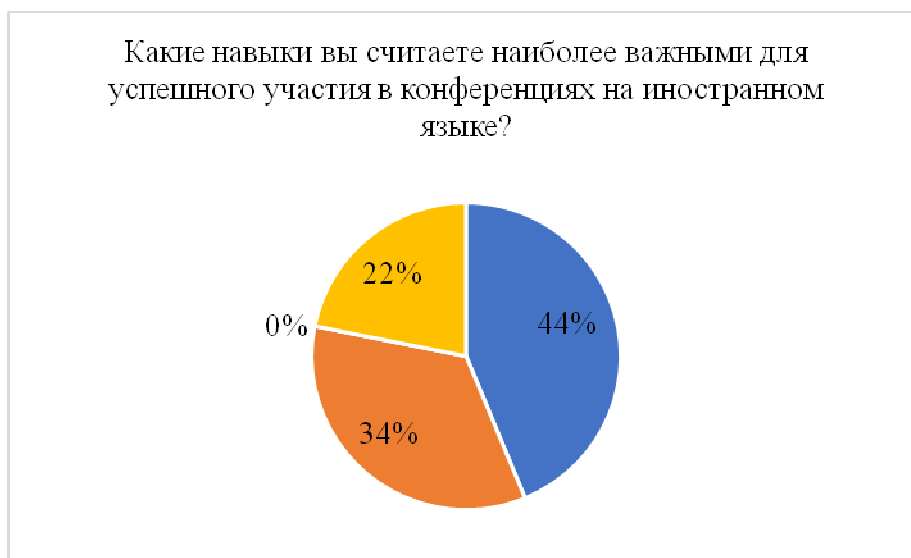
направленность. Участие в конференциях является одним из важнейших инструментов в расширении профессиональных горизонтов и углублении научных знаний. Это особенно важно для специалистов, обладающих экспертными знаниями в области аэрокосмических технологий, где обмен информацией о новых научных открытиях является необходимым.

Далее представим результаты опроса участников конференции.



**Рисунок 1. Уровень уверенности студентов, участвующих в конференции на иностранном языке и выступавших с докладами**

Полученные ответы показывают, что большинство студентов, выступавших с докладами, чувствуют себя достаточно уверенно, а часть даже очень уверенно. Однако есть и те, кто, скорее, чувствует себя неуверенно.



**Рисунок 2. Оценка важности навыков, необходимых для успешного участия в конференции, со стороны выступавших с докладами**

Результаты данного опроса показали, что самым важным навыком для успешного выступления студенты считают устную речь. Также важным является понимание на слух. Некоторые студенты отметили важность владения грамматикой и лексикой английского языка. Наименее важным по мнению участников оказалось письмо, его никто не отметил.



**Рисунок 3. Оценка улучшения языковой компетентности со стороны выступавших с докладами**

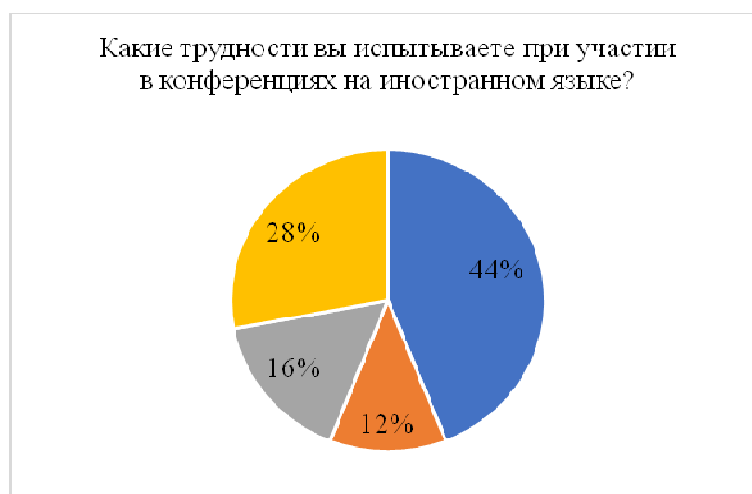
Большинство опрошенных считает, что уровень участия в конференциях на иностранном языке улучшил и значительно их языковую компетентность. Примерно треть считает, что улучшился в некоторой степени.



**Рисунок 4. Оценка пользы от участия в конференции на иностранном языке, со стороны выступавших с докладами**

По данным, представленным выше, студенты больше всего видят пользу в повышении уверенности в использовании иностранного языка. Часть опрошенных также отмечают важной пользу от улучшения навыков коммуникации и профессионального развития.

Абсолютно все участники конференции, выступающие с докладами, считают, что участие в конференциях на иностранном языке способствует их лучшему освоению иностранного языка.



**Рисунок 5. Оценка трудностей, испытываемых выступающими с докладами при участии в конференции на иностранном языке**

Как мы можем видеть, наибольшие трудности у учащихся вызывают лексика и терминология. Далее по сложности идет произношение, за ним грамматика. Наименьшие трудности вызывает аудирование.



**Рисунок 6. Оценка изменения в понимании и использовании иностранного языка после участия в конференциях выступающих с докладами**

Главным изменением, как видно по результатам выше, является расширение словарного запаса. Немаловажную роль играет увеличение уверенности в общении и улучшение акцента. Небольшая часть студентов также отметили лучшее владение аудированием.

Один из студентов написал об изменениях подробнее: «Участие в конференциях на иностранном языке позволили осознать, что небольшие неточности в устной речи при общении и выступлениях не являются критичными – вы все равно будете поняты. Самое главное – это понять, что общаться и выступать на иностранном языке не так страшно, как это представляется в голове. Нужно пробовать и не бояться, ведь без этого не будет опыта».

Результаты опроса зрителей конференции:



**Рисунок 7. Уровень уверенности студентов, участвующих в конференции на иностранном языке в качестве зрителей**

Полученные ответы показывают, что большинство зрителей, чувствуют себя неуверенно. Меньшее количество студентов отметили, что чувствуют себя скорее неуверенно. Однако есть и те, кто чувствует себя достаточно уверенно.



**Рисунок 8. Оценка важности навыков, необходимых для успешного участия в конференции, со стороны зрителей**

Результаты данного опроса показали, что самыми важными навыками для успешного выступления студенты считают устную речь и понимание на слух. Некоторые зрители отметили важность владения грамматикой и лексикой английского языка. Наименее важным по мнению участников оказалось письмо, его никто не отметил.

Как можно заметить, мнения студентов, выступавших с докладами и тех, кто был зрителем, разительно отличаются. Делая общий вывод, можно отметить, что те, кто выступал с докладами, ощущают большее развитие собственных навыков после участия в конференциях на иностранном языке.



**Рисунок 9. Оценка улучшения языковой компетентности со стороны зрителей**

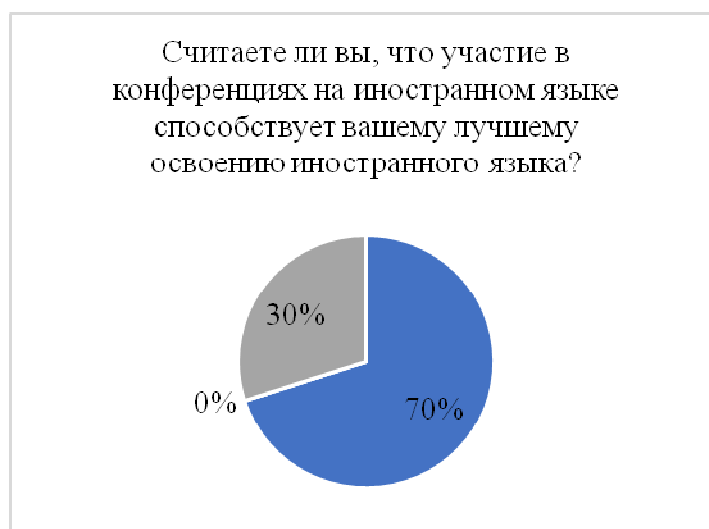
Большинство опрошенных затрудняются ответить. Малая часть зрителей считает, что уровень участия в конференциях на иностранном языке улучшил их языковую компетентность в некоторой степени.





**Рисунок 10. Оценка пользы от участия в конференции на иностранном языке, со стороны зрителей**

По данным, представленным выше, половина студентов видят пользу в повышении уверенности в использовании иностранного языка. Также много зрителей отмечают пользу в улучшении навыков коммуникации. Малая часть опрошенных считает, что расширение словарного запаса приносит пользу.



**Рисунок 11. Оценка того, насколько участие в конференциях на иностранном языке способствует лучшему освоению иностранного языка, со стороны зрителей**

На диаграмме выше видно, что 70% считают, что участие в конференциях на иностранном языке способствует их лучшему освоению иностранного языка, а 30% не знают.



**Рисунок 12. Оценка трудностей, испытываемых при участии в конференции на иностранном языке, со стороны зрителей**

Зрители считают, что наибольшие трудности у вызывают лексика и терминология. Далее по сложности идет аудирование, за ним грамматика.



**Рисунок 13. Оценка изменения в понимании и использовании иностранного языка после участия в конференциях со стороны зрителей**

Главным изменением, как видно по результатам выше, является расширение словарного запаса. Немаловажную роль играет увеличение уверенности в общении. Несколько опрошенных считают, что не могут судить об этом, не выступая с докладами.

**Выводы.** Таким образом, участие в студенческих научно-практических конференциях на иностранном языке способствует не только развитию языковых навыков студентов технических специальностей, но и их профессиональному и культурному росту, что делает этот опыт ценным и полезным для будущей карьеры.

**Литература:**

1. Аникеева, И.Г. Педагогические условия подготовки студентов технических вузов к иноязычной профессиональной деятельности / И.Г. Аникеева // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5, номер 5. – С. 1-6
2. Барановская, Л.А. Значение языковой личности в обучении иностранному языку будущего инженера / Л.А. Барановская // В сборнике: Актуальные проблемы языковой подготовки в техническом вузе: традиции и инновации. Сборник трудов Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Под общей редакцией Л.А. Барановской. – 2020. – С. 6-9
3. Бутина, Ю.В. Формирование профессиональной компетентности в процессе обучения иностранному языку / Ю.В. Бутина // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 7. – С. 146-150
4. Лазарева, Л.К. О некоторых особенностях формирования навыков устной речи студентов технических вузов / Л.К. Лазарева // В сборнике: лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков. Материалы IV Международной научно-методической конференции посвященной 100-летию юбилею Донецкого национального технического университета. – Донецк, 2021. – С. 202-209

5. Трофимова, И.Г. Студенческая научно-практическая конференция на иностранном языке на техническом факультете как компонент профессиональной подготовки будущего инженера / И.Г. Трофимова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2023. – № 2 (119). – С. 179-185

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель Авлиякулов Зокир Авазович

Термезский государственный педагогический институт (г. Термез)

доктор педагогических наук, профессор Пономарева Людмила Ивановна

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В статье отмечается, что социально-экономические изменения, происходящие в обществе, возлагают на высшее образование Республики Узбекистан решение задач, связанных с формированием у выпускников педагогических вузов профессиональных компетенций, обеспечивающих успешное осуществление организации образовательного процесса в школе. Актуальным на социальном, научно-теоретическом и технологическом уровнях является формирование будущего учителя, который сознательно, творчески относится к своей профессиональной деятельности, обладает такими личностными качествами, как инициативность, самостоятельность, целеустремленность, активность. Формирование названных качеств личности будущего учителя русского языка должно сопровождаться хорошим знанием преподаваемого языка, ориентацией в культуре и традициях русского народа. Для повышения эффективности образовательной среды педвуза с целью подготовки студентов к преподаванию русского языка авторами обосновывается группа педагогических условий, способствующих формированию профессиональных компетенций, необходимых для осуществления будущей педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* педагогические условия, преподавание русского языка, педагогические ситуации, студенты педагогического вуза.

*Annotation.* The article notes that the socio-economic changes taking place in society impose on higher education of the Republic of Uzbekistan the solution of problems related to the formation of professional competencies among graduates of pedagogical universities that ensure the successful implementation of the organization of the educational process in school. Relevant at the social, scientific, theoretical and technological levels is the formation of a future teacher who is conscious, creative in his professional activities, and has such personal qualities as initiative, independence, determination, and activity. The formation of these personality traits of a future teacher of the Russian language should be accompanied by a good knowledge of the language being taught, orientation in the culture and traditions of the Russian people. To increase the efficiency of the educational environment of a pedagogical university in order to prepare students for teaching the Russian language, the authors substantiate a group of pedagogical conditions that contribute to the formation of professional competencies necessary for the implementation of future teaching activities.

*Key words:* pedagogical conditions, teaching the Russian language, pedagogical situations, students of a pedagogical university.

**Введение.** В условиях модернизации высшего образования актуальным в сфере педагогической теории и практики становится поиск решения проблемы формирования и развития у студентов мультифункциональных компетенций, важнейшей из которых является коммуникативная компетентность.

Как отмечает глава государства Ш.М. Мирзиёев, для того чтобы превратить Узбекистан в динамично развивающуюся страну, обладающую рыночной экономикой с высокой долей интеллектуального вклада в общество необходимо обратить внимание на профессиональную подготовку специалистов разных областей наук и сфер деятельности. Особую роль в этой подготовке отводят учительским кадрам. Так, 2023 год в Узбекистане был назван «Годом заботы о человеке и качественного образования». Данное решение оглашается президентом страны на ежегодном выступлении с посланием к Олий Мажлису Республики Узбекистан. Следующим, важным для нашего исследования, документом является нынешняя «Стратегия развития Нового Узбекистана на 2022-2026 годы», в которой детально, по пункту обозначены цели реформирования всей системы образования республики. Например, Цель 44 гласит «Продолжение работ по укомплектованию педагогическими кадрами с высшим образованием общеобразовательных школ, особенно образовательных учреждений в отдаленных районах»; Цель 46 предусматривает «Доведение уровня охвата высшим образованием молодежи в 2022 году до 38 процентов». Это свидетельствует о важной роли подготовки будущих педагогов.

Применительно к предмету нашего исследования, следует отметить выступление спикера Сената Т.К. Нарбаевой: «сейчас в Узбекистане функционирует более 10 тыс. общеобразовательных учебных заведений, в которых русский язык включен в обязательную программу, а в 10% этих школ обучение осуществляется только на русском языке». Т.К. Нарбаева сослалась на слова Президента страны Ш.М. Мирзиёева, который отметил, что «великая русская культура всегда была и будет неотъемлемой частью духовной жизни узбекского общества, а язык, как известно, является неотъемлемой частью любой культуры». Следовательно, необходимо подготовить будущих учителей, готовых обучать русскому языку (как иностранному) детей в общеобразовательных школах [3].

**Изложение основного материала статьи.** Поскольку изучение любого иностранного языка сопровождается необходимостью мотивировки у обучающихся, особую сложность в этом процессе имеет не просто овладение русским языком, а готовность донести особенности его усвоения для обучающихся узбекских школ. При этом, очевидной необходимостью является подготовка студентов – будущих учителей к приобщению к культуре и традициям изучаемого языка. В связи с чем, на первый план выходит обоснование применения педагогических условий, способствующих усвоению самими студентами педагогических вузов русского языка [6].

В системе образования под педагогическими условиями рассматривается комплекс факторов, обуславливающих эффективное функционирование образовательной деятельности, направленной на достижение определенной цели [2]. По мнению А.Я. Найна педагогические условия выступают необходимым компонентом процесса обучения, поскольку они ориентированы на решение конкретных проблем в обучении и повышают успешность педагогической деятельности [6]. Итак, в нашем исследовании под организационно-педагогическими условиями понимается сочетание декларативных и имманентных факторов, обеспечивающих успешную реализацию поставленных образовательных задач; совокупность организационно-содержательных и социально-экономических детерминант, повышающих эффективность изучения русского языка студентами.

Собственно подготовка студентов к преподаванию русского языка заключена в формат преподавания педагогических дисциплин, предусматривающий создание педагогических условий, определяющий организационные формы, приемы, изучения русского языка, которые приближают студентов к реальной профессиональной практике [7].

*Первое педагогическое условие* – включение в занятия по изучению русского языка ситуаций, в которых студенты принимают на себя различные социальные роли: гид – турист; продавец – покупатель; врач – пациент и др. Кроме того, на занятиях необходимо использовать различные интерпретации личности: языковой, коммуникативной, смыслообразующей, креативной и др., при реализации таких концептов как Мир, Жизнь, Дружба, Любовь, Труд и др.

Реализация первой группы условий направлена на формирование коммуникативной компетенции и осуществлялась в соответствии с ведущим принципом когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистического знания.

Применение концепта «говорящего субъекта и адресата», на занятиях по изучению русского языка способствует не только организации взаимодействия, но и различным сочетаниям денотативных и коннотативных значений языковых единиц. На лекционных и практических занятиях по изучению русского языка мы основывались на общенаучном характере трехмерной модели, разработанной Ю.Н. Карауловым, которая состоит из лингвокогнитивного, вербально-семантического и мотивационного компонентов [5].

*Второе педагогическое условие* – разработка педагогического syllabus по самостоятельному выполнению комплекса заданий исследовательского, аналитического характера вне образовательного процесса. «Syllabus как средство организации самостоятельной работы студентов является тем управляющим механизмом, который обеспечивает активизацию познавательной деятельности, самостоятельное определение «самодвижения» студентов к решению поставленных задач» [4].

В формировании языковой компетентности студентов – будущих учителей, педагогический syllabus позволяет сформулировать четкую последовательность действий по выполнению заданий исследовательского характера, которые маршрутизируются по заданному алгоритму, последовательности выполнения заданий, соотношения с изучаемыми темами (в основном это работа с текстом). Важным компонентом педагогического syllabus является рефлексивный, который выступает одним из конструктивных ресурсов в осознании собственных достижений в овладении компонентами языковой компетентности [4].

Следует отметить, что четкого алгоритма составления syllabus не предусмотрено, и в силу этого преподаватель в контексте формирования языковой компетентности определяет требования к работе в структуре syllabus, перечень исследовательских заданий, форму отчетности.

Важным является рациональная организация студентами самостоятельной работы в выполнении заданий, носящих исследовательский характер, при этом функция педагога – сопровождение и педагогическая поддержка [1].

Подчеркнем, что студенты в логико-процессуальной и содержательной структуре педагогического syllabus самостоятельно фиксируют, накапливают и оценивают свои достижения, целенаправленно наращивают результаты индивидуальной деятельности, оценивают её соответствие заданным критериям, овладевают критической саморефлексией в оценке своих сильных и слабых сторон, динамики собственных способностей и навыков в организации и проведении педагогической работы и готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Комплекс заданий для студентов, требующих исследовательского, аналитического подхода в выполнении может быть самым разнообразным, например, составить ассоциативно-вербальную сеть слову «Дом»: жилище – хижина – квартира – здание – изба – обитель – коттедж...; подобрать к нему прилагательное (какой он бывает?): отчий – многоквартирный – пятиэтажный – уютный – деревенский – жилой...; составить устойчивое выражение со заданным словом и объяснить его значение: чувствовать себя как дома – владеть домом – домашние дела – домашний ребенок...

Данные задания сопровождаются разделом педагогического syllabus «Методические рекомендации», в которых студенты могут ознакомиться с правилами написания эссе на заданную тему, подбора русских пословиц и поговорок и др.

Педагогический syllabus в описываемом педагогическом условии выступает как одна из форм самостоятельной деятельности, которая имеет свою логику, регулируется сознанием и активностью личности, функционально направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей студентов, способствующая пониманию специфики русского языка.

*Третье педагогическое условие* связано с включенностью студентов в профессионально-педагогическую деятельность. Профессионально-педагогическая деятельность предполагает отработку различных навыков и умений на семинарских занятиях, в психолого-педагогических практикумах, педагогической практике в школе, конкурсах исследовательских работ, интеллектуальных марафонах и др.:

- гностические умения, т.е. способность будущих учителей анализировать обучающихся, учебный процесс, особенности конкретной группы инофонов, средства обучения русскому языку, а также индивидуальные возможности (владение родным языком), коммуникативно-языковые способности; умения обосновывать и подбирать методы и средства обучения; объективно оценивать ход образовательного процесса и достижения обучающихся;

- проектировочные умения, данную группу составляют умения доносить в свободной и доходчивой форме образовательные задачи, определять методическую структуру урока по русскому языку, подбирать способы работы с новым учебным материалом и закреплять изученный, уметь прогнозировать ошибки в речи детей, исправлять недочеты и осуществлять разные формы контроля (текущий, промежуточный, итоговый);

- конструктивные умения – это умения пользоваться имеющимся материалом, подбирать методы и приемы лучшего усвоения особенностей русского языка, самостоятельно разрабатывать конспекты разных видов уроков, использовать коммуникационные технологии и интернет-средства в образовательном процессе [8];

- организаторские умения, по большей части, определяют сформированные профессиональные навыки, способствующие сосредоточению внимания обучающихся на основных моментах изучаемого материала, активизации познавательно-коммуникативной деятельности, мотивации и стимуляции в изучении русского языка, организации коллективной и индивидуальной работы учеников в изучении языка;

- коммуникативные умения – умение применять различные технологии межличностного взаимодействия, подбирать тексты для интересного изучения, сценарии общения сверстников, предупреждать конфликты в детской среде.

**Выводы.** Резюмируя вышесказанное, следует заключить, что процесс подготовки студентов педагогического вуза к будущему преподаванию русского языка в школах Республики Узбекистан предполагает включенность студентов в образовательную деятельность по изучению языка с отработкой необходимых профессиональных навыков и умений в непосредственном его преподавании. Применение разработанных педагогических условий обладают функционально-формирующим потенциалом в формировании коммуникативной, языковой и профессионально-личностной компетентности студентов вуза – будущих учителей русского языка. Важно, что в педагогических условиях данного комплекса, как необходимых и достаточных, профессиональная деятельность по преподаванию русского языка в школе осознаётся студентами как лично и методико-инструментально значимая, необходимая в будущей педагогической деятельности.

#### Литература:

1. Бубновская, О.В. Научное исследование как форма организации самостоятельной работы студента / О.В. Бубновская // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 11-2. – С. 62-65
2. Ганн, Н.Ю. Подготовка будущих педагогов в условиях интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования / Н.Ю. Ганн, Л.И. Пономарёва // Образовательный Вестник «Сознание». – 2021. – Том 23. – №9 / 2021. – С. 13-19
3. Закон Республики Узбекистан «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Узбекистан «О государственном языке Республики Узбекистан» <https://yuz.uz/ru/news/odobren-zakon-respubliki-uzbekistan-ogosudarstvennom-yazke-respubliki-uzbekistan>
4. Каштанова, В.А. Силлабус как инструмент регулирования учебной деятельности студентов / В.А. Каштанова, С.Н. Кудрявцева // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2(15). – С. 5-9
5. Караулов, Н.Ю. Лингвокультурное сознание русской языковой личности: моделирование состояния и функционирования / Ю.Н. Караулов, Ю.Н. Филиппович. – Изд-во: Моск. гос. лингвист. ун-т, 2008 – 288 с.
6. Пономарева, Л.И. Практико-ориентированные механизмы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности / Л.И. Пономарева, Н.Ю. Ганн // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал : – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 4. – С. 218-221
7. Пономарева, Л.И. Целевые ориентиры подготовки студентов педагогических вузов в системе интеграции образовательных уровней / Л.И. Пономарева, Н.Ю. Ганн // Детство, открытое миру: Сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск, 2022. – С. 272-273
8. Ryndina, Yu.V. Formation of research competence of students in the classroom / Yu.V. Ryndina // Young scientist. – 2011. – № 4 (27). – Vol. 2. – Pp. 127-131

Педагогика

УДК 372.891;004.94

доктор биологических наук Адиева Айна Ахмедовна

ГАОУ ДО РД «Центр развития талантов «Альтаир» (г. Махачкала);

кандидат технических наук, доцент Меджидов Марат Ахмедович

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет» (г. Махачкала);

преподаватель Мусина Лилия Фаритовна

ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

#### РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ

*Аннотация.* Данная статья рассматривает важную роль экологического образования. Авторами проанализированы стратегии преподавания, основанные на интеграции информационных технологий, а также использование онлайн-ресурсов в учебном процессе. Обсуждаются преимущества такого подхода, включая повышение доступности образовательных материалов, активизацию интерактивного обучения и формирование экологического сознания. Также рассмотрены вызовы, с которыми сталкиваются преподаватели при внедрении информационных технологий в экологическое образование, и предложены пути их преодоления. Подчеркнута важность дальнейшего развития и интеграции информационных технологий в образовательный процесс для эффективного формирования экологически грамотного поколения. В статье делается вывод о том, что одним из ключевых аспектов успешной реализации информационных технологий в экологическом образовании является разработка и применение инновационных стратегий преподавания. Процессы обучения могут быть организованы таким образом, чтобы стимулировать активное взаимодействие студентов с информационными ресурсами, провоцировать обсуждения и коллективное решение экологических проблем, а также способствовать развитию критического мышления и навыков принятия решений.

*Ключевые слова:* информационные технологии, экологическое образование, экологическая грамотность, обучение, коммуникация, профессиональное развитие.

*Annotation.* This article examines the important role of information technology in modern environmental education. Teaching strategies based on the integration of information technology and the use of online resources in the teaching process are analyzed. The advantages of this approach are discussed, including increasing the accessibility of educational materials, enhancing interactive learning, and fostering environmental awareness. The challenges faced by teachers in introducing information technologies in environmental education are also discussed and ways to overcome them are suggested. In conclusion, the importance of further development and integration of information technologies into the educational process for effective formation of an ecologically literate generation is emphasized. The article concludes that one of the key aspects of the successful implementation of information technologies in environmental education is the development and application of innovative teaching strategies. Learning processes can be organized in such a way as to stimulate students' active interaction with information resources, provoke discussions and collective solutions to environmental problems, as well as contribute to the development of critical thinking and decision-making skills.

*Key words:* information technology, environmental education, environmental literacy, learning, communication, professional development.

**Введение.** В настоящий момент в мире резко обострились проблемы экологии. При этом учёными отмечается всё возрастающая роль образования в формировании экологического сознания подрастающего поколения, которое сможет в дальнейшем уберечь планету Земля от экологической катастрофы. Это связано с тем, что существующее поколение уже получило определённые пробелы в образовании в заданном направлении и не способно удержать всё ухудшающуюся экологическую ситуацию.

Как отмечают педагоги – практики И.Б. Байханов [2; 3], Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова [11] заметную роль в повышении качества образования, в том числе, экологического, играют современные информационные технологии. Они помогают более эффективно сформировать у подрастающего поколения осознанное и ответственное отношение к окружающей среде, так как позволяют наглядно показать обучающимся катастрофические последствия не соблюдения экологических норм ведения народного хозяйства. Тем самым в экологическом образовании (далее – ЭО) информационные технологии играют ключевую роль. Рассмотрим подробнее роль информационных технологий в обеспечении ЭО.

**Изложение основного материала статьи.** На основе анализа публикаций отечественных учёных рассмотрим стратегии преподавания и конкретные способы использования онлайн-ресурсов в контексте ЭО.

Информационные технологии играют ключевую роль в обучении экологии, так как они позволяют преподавателям и учащимся получать доступ к актуальным и проверенным данным об окружающей среде. Интерактивные учебные программы, веб-сайты, мобильные приложения и онлайн-курсы предоставляют широкие возможности для обучения и исследования в области экологии. Одной из ключевых стратегий преподавания экологии с использованием информационных технологий является активное использование интерактивных методик обучения.

В качестве эффективных интерактивных методик обучения можно выделить следующие:

- создание виртуальных экспериментов;
- использование на занятиях интерактивных учебных материалов;
- проведение онлайн-дискуссий;
- разработка и презентация проектов, способствующих активному вовлечению студентов в процесс обучения.

Онлайн-ресурсы играют важную роль в обучении экологии, предоставляя доступ к широкому спектру информации и инструментов для исследования. Это могут быть интерактивные карты, базы данных о видовом разнообразии, видеоматериалы о природных явлениях, онлайн-курсы и многое другое. (Е.П. Фертикова [12]).

Использование таких ресурсов позволяет студентам самостоятельно исследовать темы экологии и развивать критическое мышление. Информационные технологии являются мощным инструментом в обучении экологии, обеспечивая доступ к знаниям и разнообразным образовательным ресурсам. Эффективное использование информационных технологий в сочетании с современными методами преподавания способствует формированию экологического сознания и ответственного отношения к окружающей среде у учащихся.

Одним из ключевых аспектов роли информационных технологий в экологическом образовании является создание и использование интерактивных учебных материалов.

Отметим виды интерактивных учебных материалов, которые наиболее часто используются в образовательной практике:

- материалы, полученные из веб-сайтов экологической направленности;
- материалы, полученные из виртуальных экскурсий;
- использование мультимедийных презентаций из специализированных сайтов и др.

Все эти материалы имеют высокие дидактические способности и позволяют студентам получать информацию об экологии в увлекательной и доступной форме.

В качестве примера можно привести:

- проведение виртуальных экскурсий по экосистемам;
- изучение интерактивных диаграмм круговорота вещества в природе;
- различные симуляции экологических процессов.

Информационные технологии значительно упрощают доступ к знаниям об экологии. Интернет предоставляет доступ к огромному количеству информации. В результате вузы получили возможность доступа своих студентов к электронным библиотекам, научным журналам и различным базам данных, чтобы предоставить студентам широкий спектр информации об экологических проблемах и решениях (Л.Г. Паршина [7]).

С помощью информационных технологий возможно создание виртуальных экспериментов и моделей, которые помогают студентам понять сложные экологические процессы.

Например, программы моделирования климата, водных ресурсов или биоразнообразия позволяют студентам изучать взаимосвязи в природе и оценивать последствия различных вмешательств в экосистемы. Возможность изучать экологию онлайн предоставляет огромные преимущества для студентов, особенно для тех, кто не имеет доступа к традиционным учебным заведениям или живет в удаленных регионах.

Множество онлайн-курсов и образовательных платформ предлагают обучение по экологии на различных уровнях: от кратких курсов до полноценных программ дистанционного обучения.

Информационные технологии используются для мониторинга различных экологических показателей окружающей среды, например:

- состояния и качественного состава почвы;
- качество воздуха;
- измерения уровня загрязнения воды;
- изучение последствий изменений климата и др.

Мониторинг параметров окружающей среды проводится при помощи специализированных устройств:

- различных сенсоров, улавливающих информацию об изменениях окружающей среды;
- беспилотных летательных аппаратов (дронов);
- спутниковых систем;
- автоматизированных датчиков и др.

Системы сбора и анализа данных позволяют получать информацию в реальном времени, что важно для эффективного управления экосистемами и принятия решений в области экологии.

Тем самым в процессе экологического образования крайне важным является необходимость знакомства студентов с этими технологиями и формирование у них умений использовать их в своей будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время экологические проблемы становятся все более актуальными и требуют комплексного подхода к их решению. Одним из ключевых элементов в этом процессе является экологическое образование, которое играет важную роль в формировании экологической осознанности и ответственности у студентов. В данном контексте информационные технологии становятся мощным инструментом для эффективного преподавания и изучения экологии.

Информационные технологии предоставляют широкие возможности для обучения экологии. Использование интерактивных презентаций, мультимедийных материалов, виртуальных экскурсий и онлайн-лекций позволяет студентам получать доступ к актуальной информации и визуализировать сложные экологические концепции.

Существует множество онлайн-ресурсов и образовательных платформ, специализирующихся на экологическом образовании.

Специализированные онлайн-ресурсы экологической направленности позволяют активизировать студентов на занятиях, так как предоставляют доступ:

- к учебным материалам;
- отдельным экологическим курсам;
- вебинарам по проблемам экологии;

– экспертным мнениям и форумам для обсуждения экологических вопросов. Они также позволяют преподавателям индивидуализировать обучение в соответствии с потребностями студентов.

Информационные технологии способствуют взаимодействию и обмену опытом между студентами и преподавателями. Онлайн-форумы, чаты и группы в социальных сетях создают возможность для обсуждения актуальных экологических проблем, обмена мнениями и опытом, а также совместной работы над проектами.

Информационные технологии позволяют создавать адаптивные образовательные программы, которые учитывают индивидуальные особенности и потребности студентов. Также они предоставляют возможность для эффективной оценки знаний и навыков, используя интерактивные тесты, онлайн-опросы и другие инструменты.

Использование информационных технологий в обеспечении ЭО открывает новые возможности для эффективного и увлекательного обучения. Онлайн-ресурсы, интерактивные материалы, образовательные платформы и адаптивные программы способствуют повышению качества образования в области экологии и подготовке кадров, способных эффективно решать современные экологические задачи.

Так же следует отметить важность мотивационной направленности студентов в данных процессах (В.П. Бикбулатова, Р.С. Рабаданова, А.С. Кагосян [4]). Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, свидетельствующий о том, что если знания студентами усваиваются пассивно, то положительная мотивация не будет сформирована, что приведёт к низкой эффективности формирования соответствующих компетенций. В этой связи, в след за авторами Д.В. Агальцовой и Ю.Е. Вальковой [1] следует отметить положительную роль информационных технологий в данном процессе, а так же в последнее время перед преподавателями открывают огромные возможности искусственного интеллекта, который поможет сделать образовательный процесс более наглядным.

Рассмотрим ведущие ключевые аспекты ЭО в процессе формирования у населения экологической грамотности и ответственного отношения к окружающей среде:

1. **Ведущие цели:** ЭО направлено на повышение осведомленности у обучаемых об экологических проблемах, формирование уважения к природе и развитие навыков устойчивого поведения.

2. **Многоуровневый подход:** ЭО реализуется проводится на различных уровнях, включая изучение отдельных экологических дисциплин или разделов в биологии в общеобразовательных учебных, затем в вузах в условиях бакалавриата и магистратуры (Ю.В. Маслова [7]).

3. **Практическая направленность:** ЭО отличается выраженной практической направленностью. Как отмечают Т.Е. Свириденко, Рыжова Н.И., В.И. Ерошенко [10], в процессе профессионального обучения предусмотрены многочисленные полевые исследования, проведение экспериментов, разработка экологических проектов, эковолонтерство.

4. **Активное применение в образовательном процессе информационных технологий:** С развитием информационных технологий ЭО стало более доступным и интерактивным. Мультимедийные презентации, специализированные онлайн-ресурсы, возможность участвовать в виртуальных экскурсиях позволяют привлечь больше людей к изучению экологии, а у обучающихся повысить эффективность формирования профессиональных компетенций (Н.В. Левченко [6]).

5. **Социальное взаимодействие и активное участие:** ЭО становится все более важным в контексте решения современных экологических проблем, связанных с изменением климата, потери биоразнообразия и загрязнения окружающей среды (И.В. Павлова [9]).

А.В. Лапшов, Е.А. Челнокова, К.А. Максимова [5], Л.Г. Паршина, П.В. Замкин, И.Б. Буянова, Е.В. Щербинкина [8] отмечают, что информационные технологии (ИТ) играют существенную роль в современном экологическом обществе, обеспечивая средства сбора, анализа и визуализации данных, необходимых для понимания и управления окружающей средой. Эффективное использование ИТ в экологии позволяет решать сложные экологические проблемы, оптимизировать использование ресурсов и создавать инновационные подходы к охране природы.

Кроме того, информационные технологии активно применяются для создания систем управления природными ресурсами. Благодаря геоинформационным системам (ГИС), автоматизированным системам мониторинга и управления, цифровым картам и другим технологиям можно эффективно управлять использованием лесов, водных ресурсов, земельных угодий и других природных ресурсов, минимизируя негативное воздействие человеческой деятельности на окружающую среду.

Кроме того, информационные технологии играют важную роль в образовании и просвещении в области экологии. Современные онлайн-ресурсы, веб-порталы, мобильные приложения и цифровые образовательные платформы позволяют широкому кругу пользователей получать доступ к актуальным знаниям об экологических проблемах, а также участвовать в образовательных мероприятиях и проектах. Это способствует повышению экологической грамотности населения и мобилизации общественности для решения экологических проблем.

Таким образом, информационные технологии играют ключевую роль в современном экологическом управлении, обеспечивая доступ к данным, оптимизируя использование ресурсов и способствуя осведомленности общества в вопросах охраны окружающей среды. Внедрение современных ИТ-решений в экологическое образование и практику позволяет создавать более эффективные стратегии управления и обеспечивать устойчивое развитие нашей планеты.

**Выводы.** В современном мире информационные технологии становятся все более важным инструментом в образовании, особенно в контексте ЭО. Использование онлайн-ресурсов и цифровых инструментов позволяет преподавателям эффективно привлекать внимание студентов к проблемам окружающей среды и создавать увлекательные учебные материалы.

В ходе исследования были рассмотрены различные стратегии преподавания, включая интерактивные уроки, онлайн-квесты, виртуальные экскурсии и другие методы, которые способствуют активному участию студентов и формированию у них навыков устойчивого развития.

Однако необходимо учитывать, что использование информационных технологий в экологическом образовании требует компетентности со стороны преподавателей и разработчиков учебных материалов. Важно разрабатывать качественные и содержательные онлайн-ресурсы, которые соответствуют актуальным потребностям обучающихся и учитывают специфику учебной программы.

В заключении хотелось бы подчеркнуть важность роли информационных технологий в современном экологическом образовании и обсудить основные выводы.

Информационные технологии играют ключевую роль в трансформации ЭО, предоставляя новые возможности для обучения, исследования и просвещения. Они позволяют эффективно собирать, анализировать и визуализировать данные об окружающей среде, что способствует более глубокому пониманию экологических проблем и разработке эффективных стратегий их решения. Благодаря онлайн-ресурсам, веб-порталам и цифровым образовательным платформам студенты и преподаватели могут получать доступ к актуальным знаниям и участвовать в образовательных мероприятиях и проектах, не выходя из дома или аудитории.

Одним из ключевых аспектов успешной реализации информационных технологий в экологическом образовании является разработка и применение инновационных стратегий преподавания. Процессы обучения могут быть организованы таким образом, чтобы стимулировать активное взаимодействие студентов с информационными ресурсами, провоцировать обсуждения и коллективное решение экологических проблем, а также способствовать развитию критического мышления и навыков принятия решений.

Однако необходимо отметить, что успешная реализация информационных технологий в экологическом образовании требует не только технических средств, но и квалифицированных кадров. Педагоги должны обладать соответствующими компетенциями в области использования информационных технологий, а также быть готовыми к постоянному обновлению своих знаний и навыков.

Таким образом, роль информационных технологий в экологическом образовании несомненно важна и стратегии их использования должны быть направлены на повышение качества образования, развитие экологической грамотности и мотивацию к действиям в области охраны окружающей среды.

#### **Литература:**

1. Агальцова, Д.В. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза / Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 5-7
2. Байханов, И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году / И.Б. Байханов // Вестник института развития образования Чеченской Республики. – 2019. – № 17. – С. 5-13
3. Байханов, И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в Чеченской Республике / И.Б. Байханов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 6 (63). – С. 46-55
4. Бикбулатова, В.П. Мотивационная направленность как фактор формирования профессиональной компетентности студентов вуза / В.П. Бикбулатова, Р.С. Рабаданова, А.С. Кагосян // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2021. – Т. 10. – № 3. – С. 70-73
5. Лапшов, А.В. Внедрение информационных технологий в систему профессионально-педагогического образования / А.В. Лапшов, Е.А. Челнокова, К.А. Максимова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – 197-199
6. Левченко, Н.В. Просветительская деятельность экологических общественных организаций в современной России / Н.В. Левченко // Актуализированные ценности современного российского общества: монография / под ред. И.А. Халий. – М.: Институт социологии Российской академии наук, 2015. – 273 с.
7. Маслова, Ю.В. Экологическое образование как фактор развития экологической культуры в современном российском обществе / Ю.В. Маслова // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 5. – С. 270-278
8. Паршина, Л.Г. Дидактический потенциал цифровых технологий в подготовке студентов педагогического вуза / Л.Г. Паршина, П.В. Замкин, И.Б. Буянова, Е.В. Щербинкина // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13. – № 4(52). – С. 73-80
9. Павлова, И.В. "Фабрика процессов" как эффективный инструмент обучения персонала принципам бережливого производства / И.В. Павлова, А.А. Потапов // Инновации в образовании. – 2021. – № 5. – С. 81-90
10. Рыжова, Н.И. Тенденции и актуальные задачи экологического образования и просвещения в условиях угроз современного социума / Н.И. Рыжова, Т.Е. Свириденко, В.И. Ерошенко // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 4-1. – С. 36-48
11. Сорокопуд, Ю.В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 320-324
12. Фертикова, Е.П. Актуальные вопросы организации экологического образования и просвещения в Российской Федерации / Е.П. Фертикова // Общество. Среда. Развитие. – 2019. – № 1 (50). – С. 86-91

**Педагогика**

**УДК 376.4**

**кандидат педагогических наук, доцент Алирзаева Индира Бабаевна**

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск)

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

*Аннотация.* В статье актуализируется проблема сопровождения семей, воспитывающих детей раннего возраста с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью. Определяется важность семьи, как первого социального института для ребенка раннего возраста. Рассматриваются направления деятельности узких специалистов. Дается определение понятия психолого-педагогического сопровождения. Раскрываются задачи сопровождения детей раннего возраста. Отмечаются проблемы познавательного и психомоторного развития рассматриваемой группы детей. Актуализируется необходимость включения родителей детей раннего возраста в коррекционно-развивающий процесс. Описываются условия и этапы сопровождения детей. Определяются формы коррекционной работы с детьми раннего возраста с интеллектуальными нарушениями. Представлены методические приемы коррекционно-педагогической работы с учетом психофизических особенностей детей.

*Ключевые слова:* умеренная, тяжелая умственная отсталость, психолого-педагогическое сопровождение, ранний возраст, этапы сопровождения детей.

*Annotation.* The article updates the problem of supporting families raising young children with moderate, severe or profound mental retardation. The importance of the family as the first social institution for a young child is determined. The areas of activity of narrow specialists are considered. A definition of the concept of psychological and pedagogical support is given. The tasks of accompanying young children are revealed. Problems of cognitive and psychomotor development of the group of children under consideration are noted. The need to include parents of young children in the correctional and developmental process is becoming more urgent. The conditions and stages of accompanying children are described. The forms of correctional work with young children with intellectual disabilities are determined. Methodological techniques for correctional pedagogical work are presented, taking into account the psychophysical characteristics of children.

*Key words:* moderate, severe mental retardation, psychological and pedagogical support, early age, stages of support for children.



**Введение.** В настоящее время в России отмечается достаточно повышенный интерес к оказанию помощи лицам, имеющим выраженные формы интеллектуальных нарушений, а именно к детям с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью.

В условиях модернизации системы отечественного образования наибольшую актуальность приобретает проблема психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с умственной отсталостью. Семья сталкивается с трудностями организации воспитания и обучения данной группы лиц, что в дальнейшем определяется сложностями их адаптации к жизни и тяжелой последующей социализации в обществе.

Как известно, семья является первым социальным институтом, занимающимся проблемами ребенка с первых дней и месяцев его жизни. Важно отметить, что именно семья оказывает глобальное воздействие на развитие ребенка раннего возраста и от того, в каком социальном окружении находится ребенок с первых месяцев и лет своей жизни зависит благополучие либо неблагополучие его физического и психического развития.

Развивающий потенциал семьи очень велик. Именно родители являются социальными заказчиками образования, законными представителями ребенка, обладающими не только правами, но и имеющими наибольшую заинтересованность в благополучии своего ребенка, так как их запрос определяет последующее сотрудничество специалистов с семьей.

**Изложение основного материала статьи.** В момент рождения «особого» ребенка семья испытывает сильнейшее эмоциональное потрясение в виде стресса, материнской депривации, психотравмы и иных проявлений, что отражается на ее состоянии. В связи этим сопровождение и психолого-педагогическая поддержка семьи имеют приоритетное значение, даже несмотря на то, что она вполне может обладать компетенциями в вопросах взаимодействия со своим ребенком. Важно обратить внимание на предпосылки развития ребенка раннего возраста, зависящие от семьи: общение и взаимодействие, как базовые компоненты развития ребенка; стиль семейного воспитания; общий психологический климат в семье; речевая и предметная среда; образовательный потенциал родителей; состав семьи.

Специалистам (педагоги-дефектологи, педагоги-психологи, логопеды, воспитатели и др.) известно, что динамика развития ребенка раннего возраста, при условии учета сензитивных периодов в его развитии, во многом зависит от обладания родителями, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, педагогическими и психологическими знаниями. При отсутствии необходимой поддержки со стороны семьи и со стороны специалистов угасают благоприятные периоды в психическом развитии ребенка и компенсировать нарушения в дальнейшей перспективе затруднительно, а порой невозможно. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с интеллектуальными нарушениями является одним из ведущих условий организации успешной коррекционно-развивающей работы.

Под психолого-педагогическим сопровождением понимается комплексная технология психолого-педагогической поддержки и помощи со стороны специалистов (педагога-дефектолога, педагога-психолога, логопеда и др.) не только ребенку с выраженными формами умственной отсталости, но и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией ребенка [2].

Целью сопровождения семьи ребенка раннего возраста с тяжелыми интеллектуальными нарушениями группой специалистов является определение и создание условий (психологических, педагогических, социальных, материальных и иных) для предупреждения возникновения вторичных и последующих нарушений в психофизическом развитии ребенка.

Существенно важной составляющей в работе всех специалистов, осуществляющих сопровождение ребенка раннего возраста с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, является стимуляция его потенциальных возможностей за счет организованного комплексного взаимодействия всех участников образовательных отношений и последующая адаптация «особого» ребенка к окружающей его действительности.

В качестве задач психологического и педагогического сопровождения ребенка раннего возраста с тяжелыми интеллектуальными нарушениями ряд авторов определяют следующие:

- ранняя дифференциальная диагностика и выявление проблем в когнитивном развитии ребенка;
- создание адекватной предметно-развивающей среды, учитывающей психофизическое состояние ребенка в условиях семьи;
- организация индивидуальных форм коррекционной работы с ребенком раннего возраста;
- активация и стимуляция потенциальных возможностей ребенка;
- предупреждение вторичных и последующих нарушений в развитии [3].

Само содержание оказания психолого-педагогической помощи, а также определение направлений деятельности со стороны специалистов, как участников образовательных отношений, определяются общими и специфическими задачами образования детей раннего возраста с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью. В связи с этим важно осуществлять поиск адекватных коррекционных путей, направленных на максимально возможную социализацию рассматриваемой группы детей через приобщение их к культурному опыту. Следовательно, привитие норм социально-адекватного поведения, развитие культурно-гигиенических навыков, повышение уровня речевого развития с использованием средств альтернативной и/или дополнительной коммуникации, позволяют постепенно интегрировать рассматриваемую группу детей в социальную среду [1].

Семьи испытывают острую потребность в психолого-педагогической помощи и высказывают потребность воспитывать детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями в привычных для ребенка условиях, а именно в условиях семьи. Однако, как показывает сложившийся опыт, родители лишены возможности получения комплексной помощи со стороны специалистов с первых дней рождения и даже месяцев жизни ребенка. Об этом свидетельствуют труды А.В. Бабушкиной, А.А. Ватажиной, А.Р. Маллер, Я.Г. Юдилевич и др., Авторы указывают на важность оказания психолого-педагогической помощи детям и их родителям начиная с периода самого раннего детства. При этом содержание помощи по своему характеру и интенсивности должна отличаться от помощи, оказываемой детям с легкой умственной отсталостью [4].

Как показывают проведенные исследования (И.Б. Алирзаева, Л.Б. Баряева, С.Д. Забрамная, В.В. Коркунов, Г.В. Липакова, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, Г.В. Цикото и др.) в силу выраженного недоразвития всех сторон психики у детей с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью страдают познавательные и моторно-двигательные процессы, отмечается грубое системное недоразвитие речи, страдают эмоционально-волевая и потребностно-мотивационная сферы, а также личность ребенка в целом. Среди данной группы детей отмечается широкая полиморфность нарушений, затрудняющая ведение активного и самостоятельного образа жизни, что ставит ребенка по мере своего взросления в зависимость от его ближайшего окружения.

Следовательно, важно помнить, что в первые месяцы и годы жизни ребенка отмечается невероятная пластичность высшей нервной деятельности и при осуществлении целенаправленной, систематической и комплексной работы со стороны специалистов и родителей ребенка раннего возраста с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью, а также в ситуации создания благоприятных условий для его психофизического развития, ребенок способен компенсировать нарушенные механизмы и функции организма. Данный факт подтверждает актуальность осуществления психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей такого ребенка, начиная с самого раннего возраста.

Коррекционный эффект может быть достигнут при тесном психолого-педагогическом воздействии участников образовательных отношений с учетом клинико-психологических особенностей рассматриваемой группы детей.

Отечественные ученые указывают на необходимость включения родителей детей раннего возраста в коррекционно-развивающий процесс и соблюдение ряда условий:

- индивидуализация образовательного процесса с учетом полиморфной картины нарушения;
- организация коррекционно-развивающей работы и комплексный подход при оказании психолого-педагогической помощи со стороны специалистов, находящихся в тесном сотрудничестве;
- выработка единых методических подходов при планировании и организации сопровождающей деятельности;
- определение адекватного объема содержания коррекционно-развивающего обучения, нацеленного на раскрытие когнитивных и речевых умений с использованием средств альтернативной и/или дополнительной коммуникации;
- социализация и последующая интеграция детей с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью в современное общество.

Формы получения психолого-педагогической помощи предусмотрены в психолого-педагогических и медико-социальных центрах, а также на базе дошкольных образовательных организаций, в которых действуют психолого-медико-педагогические консилиумы и оказывается консультативная, диагностическая, развивающая, координирующая и иные виды помощи [4].

На первый план выходят трудности организации социального взаимодействия и коммуникации. Как известно, они влияют на построение отношений ребенка раннего возраста с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью с внешним миром. Следовательно, в центре внимания оказывается не столько сам ребенок раннего возраста, сколько его семья, которую можно рассматривать как субъект, на который оказывается психолого-педагогическое воздействие. При изучении закономерностей раннего психического недоразвития, как формы дизонтогенеза, специалистами определяются направления работы не только с детьми, но и их родителями уже на этапе раннего детства, что позволяет предупредить появление вторичных и последующих тяжелых нарушений у ребенка, вызванных ошибками воспитания в семье в силу отсутствия необходимых компетенций, связанных с вопросами развития ребенка с выраженными и тяжелыми интеллектуальными нарушениями.

Как известно, данная группа детей характеризуется высокой возбудимостью. Дети недостаточно проявляют активность и являются в большей своей части пассивными. Нарушение процессов нейродинамики приводят к сложности при установлении контактов с окружающей средой, так как страдают процессы возбуждения и торможения в деятельности центральной нервной системы. Детям данной группы практически невозможно адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям окружающей действительности. У них возникают сложности в отношениях даже с близкими людьми, осуществляющими уход за ними и кормление. Отмечаются ранние личностные деформации, выражающиеся в проявлении негативизма, агрессивном поведении, наличии сексуальных влечений, являющихся следствием психического недоразвития ребенка, и определяются проблемами воспитания ребенка в условиях в семье.

Ниже представлены причины трудностей, возникающие у родителей, воспитывающие детей с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью:

- низкий уровень возможностей и ресурсов по оказанию помощи ребенку в условиях семьи;
- низкая психолого-педагогическая компетентность родителей и отсутствие необходимых педагогических знаний, а также низкая мотивация их получения;
- высокий уровень психологической травмированности родителей, вызванной рождением ребенка с интеллектуальными нарушениями.

Сложность структурного нарушения ребенка с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью диктует необходимость осуществления коррекционно-развивающей работы являющейся сложной комплексной системой психолого-педагогического сопровождения. Данная система работы направлена на расширение интересов ребенка, обогащение его практического опыта и использования адекватных средств общения с окружающими, что позволит предупредить вхождение ребенка в «режим молчания», максимально насколько это возможно разовьет потенциальные возможности.

Как указывал отечественный ученый и психолог Л.С. Выготский, источником развития ребенка является ближайшее окружение, в котором он находится. В связи с этим первостепенной задачей становится тесный контакт ведущего специалиста на определенном этапе психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью. Невозможно рассматривать первые месяцы и годы жизни ребенка, а также его психическое развитие вне постоянного взаимодействия с близкими людьми, а именно с матерью, являющейся посредником в контактах ребенка с окружающей его социальной средой [3].

В связи с этим важной формой работы специалиста с семьей становятся индивидуальные коррекционно-развивающие занятия. Задача, стоящая перед ведущим специалистом, заключается в том, чтобы включить родителей, как участников образовательных отношений, в совместную работу с ним. В процессе такого сотрудничества демонстрируется не только профессиональный опыт самого специалиста, но происходит непосредственная передача профессионального опыта. Подобный подход позволяет родителям понять специфические психофизические и индивидуальные особенности своего ребенка и учитывать их при работе с ним в условиях семьи.

Данное направление деятельности предусматривает решение следующих задач:

- разработка индивидуальной программы развития и оказание комплексной психолого-педагогической помощи ребенку специалистами совместно с его родителями;
- обучение родителей ребенка с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью способам коррекционно-развивающего взаимодействия;
- проведение специалистами в присутствии родителей индивидуальных и/или подгрупповых коррекционно-развивающих занятий с детьми раннего возраста с интеллектуальными нарушениями;
- организация и проведение тренинговых занятий с родителями с целью гармонизации внутрисемейных отношений, а также снижения эмоционального напряжения, вызванного рождением ребенка с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью.

В процессе реализации содержания коррекционно-развивающих занятий с ребенком с интеллектуальными нарушениями решаются следующие задачи сопровождения: ранняя коррекция психического развития ребенка, а также повышение компетентности родителей ребенка рассматриваемой группы по вопросам организации его сопровождения в условиях семьи. При проведении совместных занятий специалистов с родителями предполагается, что их содержание должно охватывать основные линии развития ребенка и направлено на развитие ведущего вида деятельности на данном этапе становления ребенка. На занятиях, организованных совместно со специалистами, родителю предлагается роль «стороннего наблюдателя». Такой подход позволяет родителям увидеть психофизические возможности ребенка, адекватно их оценить и получить помощь специалиста в случае возникновении затруднений.

Рассмотрим этапы работы специалистов с родителями ребенка раннего возраста с интеллектуальными нарушениями.

*Этап первичного консультирования*, включает знакомство с родителями, выявление их запроса, изучение документации на ребенка, анкетирование родителей для сбора информации, диагностическое обследование ребенка и прогнозирование его возможностей, формулировку заключения (логопедического, психолого-педагогического) и определение стратегии деятельности, которая учитывает индивидуальные особенности ребенка, а также потребности и возможности родителей.

*Ознакомительный этап* коррекционно-развивающей работы ставит своей целью знакомство с психофизическими возможностями ребенка с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью. В связи с этим специалист организует наблюдение за поведением ребенка. В качестве параметров наблюдения определяют: характер действий ребенка с игровым оборудованием, характер действий с предметным окружением; адекватность выполняемых действий с игрушками и предметами. При этом специалист, осуществляя наблюдение, комментирует родителям действия, выполняемые ребенком раннего возраста, дает необходимые методические указания по их профилактике и/или коррекции.

На *организационном этапе* работы с родителями, специалисты проводят регулярные коррекционно-развивающие занятия с ребенком с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью с целью установления связи: «ребенок – окружающий мир». Важно обратить внимание родителей на принцип «следования за интересами ребенка». Для этого специалисты демонстрируют родителям приемы работы: предоставляют ребенку раннего возраста возможность и время адаптироваться, исследовать окружающее пространство, показывают способы действий с предметами, вкладывают их в руку ребенка, но без навязывания и принуждения. Таким образом, ребенок имеет возможность познакомиться со свойствами и качественными характеристиками предмета, находящегося в его руках, а родители усваивают необходимые педагогические компетенции.

Важным на данном этапе работы является соблюдение принципа комментирования действий. Специалист проговаривает выполняемые ребенком действия и наполняет их определенным смыслом, управляет его вниманием несмотря на то, что оно достаточно специфично и таким образом заинтересовывает, активизирует его. Необходимо понимать, что в силу ограничения объема словаря, недоразвития импрессивной речи ребенка, речевая инструкция взрослого им не воспринимается и смысл сказанных слов оказывается недоступным для понимания. С целью речевого развития ребенка раннего возраста с интеллектуальными нарушениями специалист, осуществляя сопряженные действия с ребенком, демонстрирует родителям приемы использования ритмичных потешек, коротких стихотворений либо песенок с использованием предметного и игрового оборудования. Задача специалиста – обучить родителей плавному и ненавязчивому совместному взаимодействию с ребенком в предметно-пространственной среде с целью активизации его деятельности. Демонстрация форм и способов сотрудничества с ребенком, с опорой на его интересы, позволят родителям использовать полученный практический опыт в условиях семьи. Принцип систематичности и последовательности, реализуемый в работе всеми специалистами, позволяет родителям увидеть новые формы сотрудничества с ребенком с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью.

На *итоговом этапе* специалист стремится «выйти» из близкого взаимодействия с ребенком и занимает позицию «стороннего наблюдателя», меняясь таким образом местами с родителями. Предоставляя родителям ребенка больше возможностей для взаимодействия с ним, специалист не только осуществляет сопровождение коррекционно-развивающей деятельности, но и при необходимости вновь вовлекается в нее для внесения необходимых коррективов.

Данные этапы периодически повторяются при условии освоения детьми предыдущих этапов коррекционно-развивающей работы, что позволяет постепенно вывести ребенка раннего возраста с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью на новый виток в его развития.

**Выводы.** Таким образом, постоянный, систематический и тесный контакт со специалистами позволяет родителям активно включаться в процесс целенаправленного взаимодействия со своими детьми. Направленное внимание родителей, как участников образовательных отношений, на сенсорную интеграцию ребенка не только в условиях коррекционно-развивающих занятий, но и в условиях отличных от них, позволит максимально скомпенсировать имеющиеся трудности в познавательном развитии ребенка раннего возраста с умеренной, тяжелой и/или глубокой умственной отсталостью и подготовит основу к освоению новых видов детской деятельности.

#### **Литература:**

1. Алирзаева, И.Б. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / И.Б. Алирзаева. – Красноярск: КГПУ им В.П. Астафьева., 2024. – 212 с.
2. Психолого-педагогическое сопровождение развитие ребенка в современном образовательном пространстве: учебно-методическое пособие / А.И. Григорьева, Е.С. Арбузова, Т.В. Дьячкова [и др.]. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. – 216 с.
3. Ткачева, В.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко [и др.]; под ред. В.В. Ткачевой. – Москва: Академия, 2014. – 272 с.
4. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, М.А. Жданова. – Москва: Владос, 2003. – 528 с.

**Педагогика**

**УДК 371.8**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна**  
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Тальшева Ирина Анатольевна**  
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);  
**старший преподаватель кафедры педагогики Халиуллина Лилия Ринатовна**  
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

### **АКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования личностных результатов обучающихся средствами внеурочной деятельности обучающихся среднего школьного возраста. Установлено, что личностные результаты неразрывно связаны с потенциалом воспитательной деятельности, реализующейся посредством внеурочной работы в школах. Обоснована актуальность применения активных средств внеурочной деятельности в формировании личностных результатов обучающихся данной возрастной группы. Применение таких средств в процессе внеурочной деятельности

рассматривается как возможность эффективного развития гражданской активности, культурного уровня и социальной ответственности обучающихся среднего школьного возраста. Определена потребность в развитии у педагогов навыков индивидуализации образовательного процесса в соответствии с потребностями конкретных учащихся. Развитие у педагогов навыков индивидуализации возможно осуществить в процессе использования таких средств внеурочной деятельности как проектная деятельность, мастер-классы и мастерские, научные кружки и лаборатории, онлайн курсы и вебинары, интерактивные лекции и дискуссии и др. В данной работе представлена программа курсов повышения квалификации «Личностное развитие обучающихся активными средствами внеурочной деятельности» для советников директоров по воспитанию и по взаимодействию с детскими общественными объединениями. Программа направлена на повышение компетенций педагогов в области организации внеурочной деятельности и оценивании личностных результатов. Результатом освоения программы слушателями данного курса предусмотрено улучшение взаимодействия между педагогами и учащимися за счет более эффективного использования внеурочной деятельности как средства обучения и развития личности.

*Ключевые слова:* личностные результаты обучающихся, внеурочная деятельность, средства внеурочной деятельности, средний школьный возраст, воспитание, советник директора по воспитанию и по взаимодействию с детскими общественными объединениями.

*Annotation.* The article considers the problem of formation of personal results of students by means of extracurricular activities of students of secondary school age. It is established that personal results are inextricably linked with the potential of educational activities realised through extracurricular activities in schools. The relevance of using active means of extracurricular activities in the formation of personal results of students of this age group is substantiated. The application of such means in the process of extracurricular activities is considered as an opportunity for effective development of civic activity, cultural level and social responsibility of students of secondary school age. The need for teachers to develop the skills of individualisation of the educational process in accordance with the needs of specific students has been identified. The development of teachers' individualisation skills is possible to implement in the process of using such means of extracurricular activities as project activities, master classes and workshops, scientific circles and laboratories, online courses and webinars, interactive lectures and discussions, etc. The development of teachers' skills of individualisation is possible in the process of using such means of extracurricular activities and others. This paper presents a programme of professional development courses "Personal development of students by active means of extracurricular activities" for advisors of directors of education and interaction with children's public associations. The programme is aimed at improving the competence of teachers in the field of organising extracurricular activities and assessing personal results. As a result of mastering the programme, the participants of this course will improve the interaction between teachers and students through more effective use of extracurricular activities as a means of learning and personal development.

*Key words:* personal results of students, extracurricular activities, means of extracurricular activities, middle school age, education, advisor to the director on education and interaction with children's public associations.

**Введение.** Современное образование все больше признает важность не только передачи знаний, но и формирования личности обучающегося. Этот комплексный подход требует научного основания и методологии изучения формирования личностных результатов. Личностные качества, такие как саморегуляция, креативность, коммуникабельность, становятся все более востребованными на рынке труда. Формирование личностных результатов обучающихся способствует развитию гражданской активности, культурного уровня и социальной ответственности, что является основой для построения здорового общества.

В заявлении Президента РФ на форуме «Настоящее и будущее Русского мира» (27-28.11.2023) подчеркнута важность жизненных ориентиров человека, привитие подрастающему поколению прочной нравственной опоры через сферу просвещения, в которой «гармонично дополняют друг друга семья, система образования, национальная культура, работа детских, молодежных, спортивных, военно-патриотических организаций, широкое движение наставничества». Личностные результаты неразрывно связаны с потенциалом воспитательной деятельности, реализующейся посредством внеурочной работы в школах.

Исследование формирования личностных результатов обучающихся во внеурочной деятельности имеет важное научное и практическое значение для современной образовательной системы, общества в целом и индивидуального развития каждого учащегося, в том числе средствами внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность представляет собой важный аспект образовательного процесса, способствующий формированию личностных образовательных результатов обучающихся. По мнению Е. М. Рожковой, внеурочная деятельность охватывает широкий спектр дополнительных занятий, вне зависимости от предметной области, которые способствуют развитию навыков, компетенций и формированию ценностных ориентаций [6].

И. В. Муштавинская, Т. С. Кузнецова указывают, что внеурочная деятельность может способствовать формированию у обучающихся навыков саморегуляции и самоорганизации, что является важным аспектом их образовательного пути [4]. Участие в проектах, мероприятиях и конкурсах требует от обучающихся умения планировать свои действия, управлять ресурсами и принимать ответственные решения.

Соответственно, внеурочная деятельность играет ключевую роль в формировании личностных образовательных результатов обучающихся, способствуя их всестороннему развитию, укреплению самоидентификации и успешной адаптации в современном обществе.

В ходе изучения научно-педагогических работ [1; 2; 3; 5] и анализа практического опыта внеурочной деятельности советников директоров по воспитанию и по взаимодействию с детскими общественными объединениями выяснено, что активные средства во внеурочной деятельности предоставляют широкие возможности для формирования и оценки личностных результатов обучающихся, а грамотное и системное их использование позволяет обеспечить гармоничное развитие личности каждого ученика.

**Изложение основного материала статьи.** В ходе исследования проблемы формирования личностных результатов обучающихся средствами внеурочной деятельности была разработана программа курсов повышения квалификации «Личностное развитие обучающихся активными средствами внеурочной деятельности» для советников директоров по воспитанию и по взаимодействию с детскими общественными объединениями. Проведение данного курса нацелено как на приобретение новых знаний и навыков педагогами, так и на разработку и внедрение инновационных идей в организацию внеурочной деятельности.

Логика разработки курса состояла в составлении учебного плана с учетом локальных особенностей и потребностей участников; подготовке учебных материалов, презентаций, кейсов и заданий для практических занятий; определении форматов обучения: лекции, дискуссии, групповые работы, практические занятия.

Содержание курса «Личностное развитие обучающихся активными средствами внеурочной деятельности» включает в себя лекции и практические занятия.

*Лекции:*

«Введение во внеурочную деятельность и ее роль в формировании личностных результатов» (2 часа) – лекция с примерами из практики и обсуждением.

«Анализ средств внеурочной деятельности» (2 часа) – лекция с презентацией различных форм внеурочной работы и их особенностями.

«Оценивание личностных результатов внеурочной деятельности» (2 часа) – обзор методов оценивания с акцентом на развитие личности.

«Индивидуализация внеурочной деятельности» (2 часа) – лекция с примерами разработки индивидуализированных программ для учащихся.

«Педагог как фасилитатор внеурочной деятельности» (2 часа) – рассмотрение роли педагога и методов стимулирования активности учащихся.

«Технологии в организации внеурочной деятельности» (2 часа) – обзор современных технологий и ресурсов для организации внеурочных мероприятий.

*Практические занятия:*

«Анализ практических случаев» (2 часа) – обсуждение примеров успешной организации внеурочной деятельности и их влияние на личностные результаты.

«Разработка индивидуализированных программ» (4 часа) – групповая работа по разработке программ для различных групп учащихся с последующим обсуждением.

«Проведение внеурочного мероприятия» (4 часа) – практическое занятие, в рамках которого участники курса организуют и проводят внеурочное мероприятие с последующим анализом результатов.

«Использование технологий в педагогической практике» (2 часа) – практическое занятие по освоению инструментов и ресурсов для организации внеурочной деятельности.

Предполагаемые результаты реализации данного курса повышения квалификации советников директоров по воспитанию и по взаимодействию с детскими общественными объединениями заключаются в повышении компетенций педагогов в области организации внеурочной деятельности и оценивании личностных результатов; улучшении качества внеурочных мероприятий и их адаптации к потребностям и интересам учащихся; развитии навыков индивидуализации образовательного процесса в соответствии с потребностями конкретных учащихся; улучшении взаимодействия между педагогами и учащимися за счет более эффективного использования внеурочной деятельности как средства обучения и развития личности.

Прохождение курса предусматривает применение инновационных форм организации внеурочной деятельности, которые можно использовать советнику директора по воспитанию и по взаимодействию с детскими общественными объединениями с обучающимися среднего школьного возраста с целью развития их личностных результатов, стимулируя познавательный интерес учеников и активизируя их творческие способности (проектная деятельность, мастер-классы и мастерские, научные кружки и лаборатории, онлайн курсы и вебинары, интерактивные лекции и дискуссии). Рассмотрим указанные выше средства внеурочной деятельности, которые, на наш взгляд, будут направлены на эффективное формирование личностных результатов обучающихся среднего школьного возраста.

В рамках курса особое значение уделяется организации проектной деятельности обучающихся, способствующей развитию навыков исследования, анализа, сотрудничества и самопрезентации. Например, обучающимся среднего школьного возраста можно предложить разработку проектов по созданию робота, разработке экологического решения и исследованию исторических событий. Однако, отдельного внимания заслуживают проекты по личностному развитию учеников: «Мое будущее», «Я – лидер», «Профессионал своего дела», «Дерево достижений», «Формула успеха» и др.

В качестве проекта в организации внеурочной деятельности для 5-6 классов можно предложить тему «Мои сильные стороны». Данный проект направлен на раскрытие потенциала обучающихся, развитие навыков самооценки своих личностных результатов, а также выстраивания траектории личностного развития в перспективе.

*Описание проекта «Мои сильные стороны».* Учащимся предлагается исследовать и проанализировать свои сильные стороны и уникальные способности. Для этого они должны выполнить серию упражнений, включающих самоанализ, обратную связь от учителей и сверстников. Итогом проекта станет создание «личного профиля сильных сторон», который поможет им лучше понять себя и свои цели. Кроме того, ученикам предстоит разработать планы действий для развития своих сильных сторон и использования их в повседневной жизни и учебе. В конце проекта школьники должны поделиться своими открытиями и планами на будущее на специальном мероприятии для родителей и учителей.

Проведение мастер-классов для учащихся и работу мастерских предлагаем организовать с приглашенными специалистами по различным областям знаний. В процессе посещения данных мероприятий ученикам представиться возможность овладеть новыми навыками и углубить свои знания в конкретной области (например, веб-дизайн, кулинария, музыкальное искусство и т.д.). Основной задачей проведения мастер-классов выступает формирование личностных образовательных результатов учеников 5-6 классов. Основными формами мастер-классов могут выступать элементы тренингов для раскрытия потенциала обучающихся, мотивации к дальнейшему развитию и формированию новых личностно значимых качеств.

*Пример мастер-класса.*

Название мастер-класса: «Раскрытие потенциала моих возможностей».

Цель мастер-класса: помочь учащимся раскрыть свой потенциал, развить личностные качества и навыки, необходимые для успешной учебы и жизни.

Время: 2 часа.

Место: классная комната или специально подготовленное пространство для работы в группах.

Материалы:

- Бумага и ручки для записей.
- Карточки или листы с вопросами для групповых обсуждений.
- Проектор или доска для презентации информации.

*План мастер-класса:*

1. Введение (10 минут)

- Приветствие участников и краткое вступление в тему мастер-класса.
- Объяснение цели и значимости развития личностных образовательных результатов для успешной учебы и жизни.

2. Идентификация сильных сторон (20 минут)

- Участники выполняют упражнение «Я умею», где записывают свои ключевые достижения, способности, навыки.
- Групповое обсуждение: участники делятся своими компетенциями и обсуждают, как они могут использовать их в учебе и повседневной жизни.

### 3. Развитие навыков самоуправления (30 минут)

- Презентация информации о навыках самоуправления, таких как управление временем, установка целей, планирование и приоритизация.

- Групповое обсуждение: участники делятся своими методами самоуправления и обсуждают стратегии для их улучшения.

### 4. Развитие эмоционального интеллекта (30 минут)

- Объяснение понятия эмоционального интеллекта и его важности для успешных отношений и учебы.

- Упражнение «Управление эмоциями»: участники анализируют ситуации и обсуждают, как они могут эффективно управлять своими эмоциями.

### 5. Заключение и рефлексия (30 минут)

- Совместное обсуждение ключевых моментов мастер-класса и выявление основных выводов.

- Участники записывают свои личные цели и шаги для дальнейшего развития личностных образовательных результатов.

- Заключительное слово и благодарности.

### 6. Домашнее задание (5 минут)

- Участники получают задание продолжить работу над развитием своих личностных образовательных результатов и поделиться своими успехами на следующем занятии.

Подобные мастер-классы позволяют раскрыть возможности внеурочной деятельности в формировании личностных результатов обучающихся, активизировать процесс оценивания и самооценки данных результатов.

Кроме мастер-классов предлагаем открыть мастерские, работающие в течение учебного года по направлениям личностного развития.

Например, участие детей в «*Мастерской самоанализа*» позволит им идентифицировать свои уникальные качества и способности, определиться в ценностях и убеждениях, развить навыки рефлексии и самооценки.

«*Мастерская эмоционального интеллекта*» даст возможность обучающимся научиться управлять эмоциями и стрессом, развить чувство эмпатии, поработать с конфликтами и улучшить коммуникационные навыки.

«*Мастерская самоуправления*» нацелена на совершенствование у учащихся умений управления временем, планирования и достижения целей, развития ответственности и самодисциплины.

«*Мастерская креативности*» будет стимулировать творческое мышление учеников за счет проведения практических занятий по творческим направлениям. Также в рамках данной мастерской рекомендуем провести работу по развитию навыков решения проблем и поиска альтернативных путей достижения целей.

«*Мастерская лидерства*» предполагает организацию ученического самоуправления с целью развития лидерских качеств и навыков командной работы, отработки умений организовывать, контролировать, координировать деятельность группы.

«*Мастерская этики*» будет способствовать расширению ценностной сферы обучающихся за счет изучения моральных принципов и норм, развития чувства справедливости и ответственности перед обществом, принятия этических решений в различных ситуациях.

«*Мастерская здорового образа жизни*» предусматривает проведение просветительских встреч по профилактике психологических и эмоциональных проблем в школьном сообществе, а также направлена на раскрытие значения физической активности и здорового питания, развития навыков ухода за собой и поддержания психофизического благополучия у обучающихся.

Следующим средством внеурочной деятельности в формировании личностных результатов обучающихся среднего школьного возраста можно предложить организацию научных кружков и лабораторий, в которых ученикам будет представлена возможность заниматься исследованиями в различных областях науки под руководством учителей и внешних экспертов.

Например, «*Лаборатория личностного развития*». В деятельность лаборатории рекомендуем привлечь родителей, социальных партнеров, представителей научного сообщества, психологов, выпускников школы для обеспечения разнообразия деятельности при организации мероприятий лаборатории.

Цель данной лаборатории – организация площадки для активного и целенаправленного развития личностных качеств, личного роста и взаимодействия в обществе.

Структура лаборатории состоит из руководителя (старшеклассника), участников (обучающихся 5-6 классов) и советника директора по воспитанию и по взаимодействию с детскими общественными объединениями – координатора деятельности. В рамках данной лаборатории предлагаем четыре основных направления деятельности:

1. Регулярные просветительские мероприятия, включающие в себя тематические встречи, лекции и семинары по различным аспектам личностного развития.

2. Проведение практических тренингов и упражнений, направленных на развитие мотивации, уверенности, навыков саморазвития, а также других компетенций, важных для личностного роста.

3. Предоставление возможности для консультаций с педагогами, психологами и другими специалистами по вопросам личностного развития. Учащиеся обсуждали вопросы и проблемы, получали рекомендации и квалифицированную поддержку.

4. Организация творческих и социальных проектов, которые позволяют учащимся применить свои знания и навыки в реальной жизни, а также внести свой вклад в общество и создать что-то значимое для себя и других.

**Выводы.** Таким образом, внеурочная деятельность играет значимую роль в формировании личностных результатов обучающихся, способствуя их полноценному развитию и становлению как личностей.

Разработанная программа курсов повышения квалификации «Личностное развитие обучающихся активными средствами внеурочной деятельности» позволит советникам директоров по воспитанию и по взаимодействию с детскими общественными объединениями ознакомиться с современными средствами организации внеурочной деятельности в школе и использовать в процессе формирования личностных результатов обучающихся как «прочной нравственной опоры» российского общества.

#### Литература:

1. Евладова, Е.Б. Внеурочная деятельность: взгляд сквозь призму ФГОС. [Текст] / Е.Б. Евладова // Воспитание школьников. – 2012. – № 3. – С. 15-26

2. Камакина, О.Ю. Возможности изучения эффективности внеурочной деятельности. [Текст] / О.Ю. Камакина, Я.М. Грянко // Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей II Международной научно-практической конференции. под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. – 2016. – С. 57-60

3. Лингевич, О.В. К вопросу о становлении понятия "внеурочная деятельность" в России. [Текст] / О.В. Лингевич // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2021. – №. 1 (35). – С. 29-34
4. Муштавинская, И.В. Внеурочная деятельность: содержание и технологии реализации: Методическое пособие. [Текст] / Науч. ред. И.В. Муштавинская и Т.С. Кузнецова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2016 – 256 с.
5. Попова, И.Н. Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС. [Текст] / И.Н. Полякова // Народное образование. – 2013. – № 1. – С. 219-226
6. Рожкова, Е.М. Основные положения организации внеурочной деятельности. [Текст] / Е.М. Рожкова // Пермский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 21-26

Педагогика

УДК 378

**кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии Ахмадова Зайнап Мухадиновна**  
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);  
**кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации Яндиева Зулай Джабраиловна**  
 ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас);  
**кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских и восточных языков и методики преподавания Арадахова Мария Балаэфендиевна**  
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

### РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВАМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Аннотация.* В статье изучен процесс развития монологической речи на английском языке у обучающихся посредством информационных технологий. Развития монологической речи представляет собой важный аспект обучения. Специфика монологической речи, такие как ясность высказывания, складывание аргументации и выбор лингвистических конструкций в соответствии с культурными контекстами, служат средством формирования целенаправленных межкультурных коммуникативных навыков. Выявлено, что потенциал информационных технологий в развитии монологической речи на английском языке у обучающихся заключается в том, что с их помощью можно значительно разнообразить занятия по английскому языку, облегчить запоминание лексики благодаря мультимедийности и интерактивности, предоставить учащимся возможность самостоятельно выбрать те инструменты, которые подходят им больше всего и, как следствие, повысить мотивацию студентов.

*Ключевые слова:* монологическая речь, английский язык, обучающийся, информационные технологии.

*Annotation.* The article studies the process of development of monologue speech in English among students through information technology. The development of monologue speech is an important aspect of learning. The specifics of monologue speech, such as clarity of expression, the development of argumentation and the choice of linguistic structures in accordance with cultural contexts, serve as a means of developing targeted intercultural communication skills. It has been revealed that the potential of information technologies in the development of monologue speech in English among students is that with their help they can significantly diversify English classes, facilitate the memorization of vocabulary thanks to multimedia and interactivity, and provide students with the opportunity to independently choose the tools that suit them most and, as a result, increase student motivation.

*Key words:* monologue speech, English language, student, information technology.

**Введение.** В современном мире информатизация высшего образования стремительно набирает обороты. Современные тренды развития технологий и медиа диктуют свои условия сфере образования. Огромную роль в жизни человека играют информационно-коммуникационные технологии и сеть Интернет (Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова [8]). Без них уже невозможно представить полноценную жизнедеятельность как социума в целом, так и каждого индивида в частности. Научно-технический прогресс активно влияет на все сферы современной жизни, в том числе, и на образование.

Современные учебные ресурсы ежедневно оцифровываются, подключается электронное обучение, иностранный язык изучается посредством различных социальных сетей. Современные информационные технологии сильно опережают «официальное образование». В современной методической науке имеются дефициты в освещении вопросов обучения средствам общения на иностранном языке, в том числе говорению и продуцированию монологического высказывания на английском языке студентов.

**Изложение основного материала статьи.** Иностранный язык, как часть культурного контекста, способствует структурированию взглядов обучающихся на окружающий мир, их менталитет и отношение к социальной среде, обусловленные значениями культуры носителей языка. В процессе обучения обучающиеся усваивают систематический подход к изучению иностранного языка и развивают общеобразовательные умения, такие как использование разнообразных лексиконов, справочной литературы, цифровых образовательных ресурсов, поиск информации в онлайн-среде и ориентирование в образовательной среде.

Основной целью обучения иностранному языку, в соответствии с потребностями современного общества, становится формирование обучающихся способности эффективно взаимодействовать с представителями других лингвистических групп. Этого можно добиться лишь только через развитие у обучающихся навыков устной коммуникации.

Весь процесс общения напрямую зависит от окружающих условий, в которых он происходит. Этот процесс связан с общим контекстом человеческой деятельности. Множество факторов влияют на то, что и как говорит говорящий: его статус, возраст, настроение, отношение к ситуации, а также место, время, мотивы общения и тема беседы. Эти факторы определяют выбор слов и грамматических конструкций, а также стилистическое оформление устной речи.

Как известно, говорение как вид речевой деятельности реализуется в двух формах: диалогической, которая подразумевает общение между двумя или более участниками, и монологической, в которой преобладает одностороннее высказывание. В диалогической речи акцент сделан на взаимодействии и реакции на партнера, обладая сокращенной формой и активным использованием невербальных средств. Монологическая же речь ориентирована на развернутость и логичность высказывания, обеспечивая связность, обоснованность, и грамматическую оформленность для передачи информации. Таким образом, эти характеристики определяют специфику и цели каждого из этих видов речевой коммуникации.

Монолог, с точки зрения Н.В. Изотовой – это форма языка, образованная в результате активной речевой деятельности, рассчитанная на пассивное и опосредованное восприятие, практически не связанная с соответствующей речью собеседника ни в содержательном, ни в структурном отношении. В некоторых случаях монолог определяют как интраперсональный речевой акт. Монолог непосредственно направлен к собеседнику или аудитории, он являет собой также организованный вид устной речи, предусматривающий высказывания одного человека [2, С. 61].

Монолог отличают логичность и связность, он всегда имеет ключевую идею, которая развивается, поясняется и дополняется другими фразами, образуя цельное высказывание. Он не является простым набором ответов на ряд вопросов. Завершенность высказывания, которая связана с коммуникативной направленностью и целью говорящего.

Педагог, обучающий монологической речи, должен учитывать все эти моменты, чтобы эффективно развивать умения своих студентов. Понимание этих особенностей поможет структурировать и улучшить обучение монологической речи, делая его более осознанным и целенаправленным.

Можно выделить следующие особенности монологической речи: развернутость высказывания; связность; грамматическая оформленность; обоснованность; логичность; наличие распространенных конструкций; смысловая завершенность; непрерывность.

В процессе говорения на английском языке решается множество коммуникативных задач, таких как потребность что-то расспросить, узнать, дать ту или иную информацию и другое.

Основными коммуникативными умениями монологической речи является:

- Богатство лексики;
- Ясное выражение мыслей;
- Структурирование речи;
- Грамматическая правильность;
- Использование риторических приемов;
- Умение обобщать и аргументировать;
- Голосовая модуляция и паузы;
- Умение поддерживать монологическую речь.

Монологическая речь представляет собой однонаправленную передачу информации от говорящего к слушателям. Важным здесь является ясное, логичное изложение мыслей, правильная структурированность высказывания, обширный лексикон, убедительная аргументация, а также умение удерживать внимание аудитории.

Развития монологической речи представляет собой важный аспект обучения. Специфика монологической речи, такие как ясность высказывания, складывание аргументации и выбор лингвистических конструкций в соответствии с культурными контекстами, служат средством формирования целенаправленных межкультурных коммуникативных навыков. Развитие этих навыков позволяет ученикам общаться в разнообразных культурных средах и уважать позиции и культурные особенности людей из различных культур.

Развитие умений монологической речи также способствуют развитию умений организации и структурирования информации, что является ключевым аспектом для логичного и аргументированного выражения мыслей обучающимися. Кроме того, они способствуют преодолению барьеров в общении и формированию уверенности обучающихся в выражении своего мнения. Наконец, развиваются навыки аргументации, что существенно влияет на их интеллектуальное и личностное развитие в учебной среде.

Монологическая речь является ключевым средством формирования коммуникативных навыков у обучающихся, способствуя развитию умения четко и уверенно выражать свои мысли и идеи. Эти методы обучения способствуют стимуляции развития самостоятельной аналитической мысли, формированию навыков аргументации и логического изложения идей. Помимо этого, они способствуют развитию умений обучающихся структурировать информацию для эффективного и убедительного выступления.

Следовательно, задачами «монологического» урока по мнению Е.И. Пассова являются:

- научить высказываться обращено к конкретному лицу, в конкретных условиях общения;
- научить выражать законченную мысль, имеющую коммуникативную направленность;
- научить высказываться логично и связно;
- научить высказываться с достаточной скоростью, обеспечивающей отсутствие необоснованных пауз между фразами, что может нарушить взаимопонимание [6, С. 116].

Рассматривая технологию обучения монологической речи в методике, выделяется два пути: путь «сверху» и путь «снизу». В случае первом (сверху), исходным элементом обучения является текст, который предоставляет обучающимся необходимую информацию и соответствующие лексико-грамматические структуры. Чтение и аудирование текста используются для развития у обучающихся навыков создания устных высказываний в ситуациях устного общения. С этой целью могут использоваться как подготовительные, так и устные упражнения.

Когда задействованы речевые упражнения, они ориентированы на развитие учеников в умении вести монологическое высказывание, аналогичное образцу, но без прямой опоры на него. Для таких упражнений, которые создают условия, имитирующие естественное общение, характерно отсутствие словесных подсказок, вместо них употребляются содержательные поддержки, а также перенос «на себя».

Второй путь обучения говорению, а именно – путь «снизу», предполагает развитие умения формирования высказываний начиная от элементарных единиц до цельного монолога. В этом контексте элементарной единицей для монологической речи выступает предложение. Работа по этому пути включает три этапа, для каждого из которых предусмотрены свои задания.

В устной речи всегда есть своя мотивация, связанная с определенной ситуацией. Поэтому важно в учебном процессе создавать речевые ситуации, которые стимулируют студентов к формированию монологических высказываний. Но не все ситуации, которые могут возникнуть в реальной жизни, могут быть использованы в учебном процессе. Потому в основном используются учебные коммуникативные ситуации. Тем не менее, эти ситуации можно и нужно придать «аутентичный» характер. Это означает, что благодаря их содержанию и проблемности, а также новой информации, они должны мотивировать учеников к восприятию и формированию высказываний на изучаемом языке, выражению своего мнения, позиции и эмоций, а также проявлению самостоятельности в определении содержания высказывания (даже если есть опора для высказывания). В этой связи очень эффективны такие речевые упражнения, как: обоснование собственного мнения или отношения к фактам, характеристика персонажей, описание места действия, оценка прослушанного или прочитанного и так далее.

Существует ряд упражнений для развития говорения по пути «снизу». Н.Д. Гальскова выделяет три типологии заданий подобных упражнений:



1. Задания, которые стимулируют короткие высказывания: данные задания, включают в себя деятельности, направленные на формирование способности выражать свои мысли и идеи в краткой форме. Это может быть особенно полезно для развития умения высказываться на конкретные темы, отвечать на вопросы или комментировать краткие ситуации.

2. Задания, предполагающие развертывание и уточнение высказывания на уровне сверхфразового единства: это может включать в себя работу над структурой всего высказывания, развитие идей, дополнение информации, аргументацию, создание логических связей между аспектами высказывания и т.д.

3. Задания, включающие порождение текста, включающего несколько сверхфразовых единств: направлены на развитие учеников в созданиических и логически связанных текстов, переноса информации и идей за пределы отдельных предложений. [1, С. 222-224]

В целом, российская и зарубежная лингвометодическая традиция в аспекте методики обучения монологической речи акцентирует внимание на создании реальных речевых ситуаций, избегания репродуктивных упражнений и развитии умений свободного высказывания по теме или проекту. Это способствует формированию у студентов уверенности и развитию умений правильной монологической речи.

На сегодняшний день эффективность применения информационных технологий рассмотрена и доказана многими исследователями. Весомую роль электронные ресурсы играют в формировании лексических навыков, поскольку помогают лучше и быстрее запоминать ключевые слова, тренируют образную память, позволяют охватить более количество лексических единиц благодаря наглядности, ассоциативности и интерактивности.

Современный преподаватель английского языка в России по настоящее время работает с учебным планом, его задачами, учебно-методическими комплексами, учебниками, учебными пособиями по английскому языку. При этом необходимо учитывать реальные технические возможности образовательных учреждений, ИКТ-навыки преподавателей и обучающихся, наличие отработанной методики проведения занятий или различных видов педагогического контроля с применением информационных технологий.

В настоящее время учащиеся имеют возможность взаимодействовать с педагогом и между собой синхронно и асинхронно изучать материалы в собственном темпе и повторять их при необходимости неограниченное количество раз. Также информационные технологии позволяют дифференцировать учебный процесс и могут быть настроены под определенные нужды педагогов и учащихся.

Ряд исследователей выделяют такие положительные черты информационных технологий, как создание условий для иноязычной коммуникации, повышение мотивации к обучению, индивидуализация обучения, акцент на интересы учащихся, развитие навыков во всех видах речевой деятельности, осуществление проблемно-поискового обучения, создание позитивной атмосферы на занятиях, удобный интерфейс и широкий спектр инструментов для создания занятий и курсов и т.п. [3].

По словам Ю.В. Кохендерфер, применение электронных образовательных ресурсов повышает эффективность изучения иностранного языка, поскольку информация предьявляется в различных формах и поэтому доступна учащимся с любым типом восприятия. Также информационные ресурсы обеспечивают объективность оценивания и быструю обратную связь, позволяют реализовать коммуникативный подход, интенсифицируют процесс изучения и запоминания новой лексики [4].

Шкаредных А.С. выделяет следующие дидактические функции электронных образовательных ресурсов: интерактивность; развитие коммуникативной компетенции; развитие творческих способностей; формирование навыков компьютерной грамотности, умений работать с учебной информацией; расширение кругозора учащихся; эффективное восприятие учебного материала с помощью мультисенсорности; информационная насыщенность обучения; положительное влияние на эмоционально-волевою сферу, повышение интереса и мотивации, вовлеченности в образовательный процесс и др. [9].

Уже на начальном этапе обучения английскому языку необходимо адаптировать обучающихся под современные требования сетевого общества и использования информационных технологий в обучении, соблюдая все требования компетентностного, коммуникативного и уровневого подходов без ущерба для здоровья обучающегося.

Обращение к современным зарубежным источникам по лингводидактике позволяет нам говорить о том, что возникновение таких явлений, как массовые коммуникации, медиа и соцсети, искусственный интеллект привело к интеграции информационных технологий и образования. При поддержке информационных технологий выделяют такие особенности преподавания иностранного языка, как широкий охват, широкое совместное использование ресурсов, преодоление временных и пространственных ограничений, разнонаправленное взаимодействие и простота совместной работы.

Хорошим обучающим потенциалом обладают иноязычные блоги, форумы и чаты, где учащиеся могут как изучить особенности повседневного общения носителей английского языка, так и самостоятельно принять участие в обсуждениях какой-либо темы. Однако отбор подобных ресурсов должен быть очень строгим со стороны педагога, поскольку необходимо соблюдать правила безопасного поведения в сети Интернет [4, С. 278-283].

По интерактивным продуктам обучения можно выделить следующие: это - онлайн-доска Miro и платформа Genially. В дистанционном обучении помимо собственно облачных технологий связи типа Skype, Zoom, Voov Meeting по линии «педагог-обучающийся» наличие онлайн-доски типа Miro зачастую просто жизненно необходимо с целью реализации принципа наглядности в обучении; это также отличный инструмент для того, чтобы совмещать онлайн- и офлайн-обучение, оставив только плюсы каждого из форматов. Нет необходимости находиться в помещении с учеником, чтобы мотивировать и вовлекать его в процесс.

С помощью онлайн доски Padlet или Miro можно создать полноценное интерактивное занятие, добавив в него видео и аудио, изображения со словами, ссылки на другие ресурсы, интерактивные упражнения и многое другое. Можно также добавить возможность комментирования, чтобы учащиеся выполняли задания на тренировку лексики прямо на доске, можно выстроить маршрут урока и отслеживать, какие задания выполняют ученики.

Genially (<https://genial.ly/>) – это бесплатная платформа для создания мультимедийных дидактических пособий, ориентированная на разработку и совместное использование мультимедийных плакатов и презентаций всех видов, что легко стимулирует учебный процесс, делая его более увлекательным и запоминающимся. Согласно разработчикам, он представляет собой девять интерактивных плакатов. На каждом плакате имеются различные теги со ссылками на сторонние источники, нажав на которые можно, например, прослушать произношение слов, ознакомиться с историей происхождения того или иного иероглифа, посмотреть перевод и примеры употребления в крупных электронных словарях, посмотреть таблицу с ключами, скачать прописи, изучить фразеологизмы и т.д.

Облако слов является визуальным представлением ключевых слов текста в виде гиперссылок разных цветов и размеров. С помощью данного инструмента можно составить набор лексики по определенной теме с указанием и выделением наиболее часто употребляемых слов. Графическая информация хорошо запоминается учащимися, дает

возможность расставить акценты, развивает пространственное мышление и аналитические способности учеников [7, С. 212-216]. Облака слов может создавать преподаватель или сам студент с помощью ресурсов Wordle.net, Tagxedo.com, Tagul.com, Worditout.com и др.

Очень эффективным и проверенным способом изучения лексики является использование карточек. Для этого можно использовать ресурсы Parliamo Italiano, Impariamo l'italiano, Online Italian Club, Language Guide, Real Language Club.

Еще одним инструментом, который облегчает образовательный процесс, делает его более увлекательным и результативным, являются иноязычные игровые приложения. С их помощью решаются задачи обучения всем видам речевой деятельности, в том числе формирование лексических навыков. Приложения учитывают индивидуальные особенности учащихся, предоставляют им определенную свободу действий в информационном пространстве, учат быть ответственными за свои знания [5, С. 70-75].

**Выводы.** Потенциал информационных технологий в развитии монологической речи на английском языке у обучающихся заключается в том, что с их помощью можно значительно разнообразить занятия по английскому языку, облегчить запоминание лексики благодаря мультимедийности и интерактивности, предоставить учащимся возможность самостоятельно выбрать те инструменты, которые подходят им больше всего и, как следствие, повысить мотивацию студентов.

#### **Литература:**

1. Гальскова, Н.Д. Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске: монография / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Прометей, 2023. – 210 с.
2. Изотова, Н.В. Диалог и монолог как формы речи: сравнительная характеристика / Н.В. Изотова // Известия южного федерального университета. Филологические науки. – 2012. – № 1. – С. 60-67
3. Копылова, Н.А. Современные электронные средства обучения иностранному языку / Н.А. Копылова // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2017. – № 1.
4. Кохендерфер, Ю.В. Эффективные технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников / Ю.В. Кохендерфер // Вестник ГУУ. – 2013. – №2. – С. 278-283
5. Осиянова, А.В. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов средствами игровых приложений / А.В. Осиянова, Н.А. Муратова // Вестник ОГУ. – 2021. – №1 (229) – С. 70-75
6. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлев. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 338 с.
7. Сапук, Т.В. Современные средства формирования лексических навыков учащихся на уроках английского языка (на примере облака слов) / Т.В. Сапук // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – №3 (24) – С. 212-216
8. Сорокопуд, Ю.В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 320-324
9. Шкаредных, А.С. Возможности электронных образовательных ресурсов как средств дистанционного обучения / А.С. Шкаредных, Г.И. Симонова // Вестник ВятГУ. – 2022. – №2 (144) – С. 86-94

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук,  
доцент Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна**  
«Московская международная академия» (г. Москва);  
**аспирант Витюгов Максим Алексеевич**  
«Московская международная академия» (г. Москва)

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

*Аннотация.* Формирование коммуникативной компетентности является уникальным процессом, который продолжается в течении всей жизнедеятельности, позволяя личности совершенствовать свои навыки общения и коммуникации с окружающими людьми. В данном исследовании акцентируется внимание на термине «коммуникативная компетентность», который представлен различными авторами. Проводится анализ типов и уровней коммуникативной компетентности. Также, в данной статье мы описываем проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов вуза и анализируем возможности решения этих проблем, в рамках образовательной среды вуза. Авторы делают вывод о том, что формирование коммуникативной компетентности студентов в образовательной среде вуза является важной задачей современного образования. Это позволяет им успешно адаптироваться в обществе, эффективно взаимодействовать с другими людьми и достигать успехов в своей профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность, уровни коммуникативной компетентности, типы коммуникативной компетентности, проблемы формирования коммуникативной компетентности у студентов в образовательной среде вуза.

*Annotation.* The formation of communicative competence is a unique process that continues throughout life, allowing a person to improve his communication skills and communication with other people. This study focuses on the term «communicative competence», which is presented by various authors. The types and levels of communicative competence are analyzed. Also, in this article we describe the problems of forming the communicative competence of university students and analyze the possibilities of solving these problems within the educational environment of the university. The authors conclude that the formation of communicative competence of students in the educational environment of a university is an important task of modern education. This allows them to successfully adapt to society, effectively interact with other people and achieve success in their professional activities.

*Key words:* communicative competence, levels of communicative competence, types of communicative competence, problems of formation of communicative competence among students in the educational environment of the university.

**Введение.** На данном этапе развития окружающей действительности, перед нами стоит необходимость владения и демонстрации коммуникативных проявлений, способствующих определению личности в обществе и возможности эффективного функционирования, с целью удовлетворения индивидуальных потребностей.

Как отмечают авторы Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова [20], большую роль в современном образовательном процессе играет вузовская образовательная среда. Образовательная среда вуза является одной из форм, в которой происходит формирование коммуникативных компетенций, для становления в каждом обучающемся образованной

личности, способной доносить свои мысли и формировать круг взаимодействия по своему уровню коммуникативных навыков и способностей.

Целью исследования является анализ особенностей формирования коммуникативной компетентности студентов (ККС) в образовательной среде вуза.

В соответствии с поставленной целью, необходимо решить следующие задачи:

- 1) рассмотреть определения значения коммуникативной компетентности;
- 2) выявить особенности формирования ККС вуза;
- 3) проанализировать типы ККС в образовательной среде вуза;
- 4) определить уровни развития ККС вуза;
- 5) проблемы формирования ККС вуза.

Методы, используемые в исследовании:

- анализ научной литературы;
- обобщение;
- исследование теоретических данных.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что проведено теоретическое обоснование особенностей ККС вуза.

Практическая значимость работы определена тем, что благодаря проведенному исследованию, выявлена возможность адаптации изученных данных в деятельность образовательной среды различных вузов.

**Изложение основного материала статьи.** Нынешняя образовательная среда вуза является уникальной площадкой, которая объединяет в себе спектр возможностей, предоставленных для его обучающихся. У студентов, помимо основного этапа образования, существуют дополнительные возможности, с помощью которых он может проявить себя и дополнить свои потребности в саморазвитии и самосовершенствовании [11].

Образовательная среда вуза предоставляет возможности для формирования различных компетенций у студентов. ККС, в данном контексте, является одним из самых главных навыков, который студент должен усвоить и развить в себе, для эффективного и полноценного функционирования как в период основного образовательного процесса, так и по окончании его, в своей профессиональной, личной, социальной и других видах жизнедеятельности [12].

В нашем исследовании, мы изначально рассмотрим определения коммуникативной компетентности, которые исследуют различные исследователи данного определения.

По мнению И.О. Муравьева, ККС представляет собой компетентный вид общения, основная цель которого заключается во взаимном личностном развитии сторон коммуникации. Также это гибкость субъекта, которая обеспечивается реализацией коммуникативной стратегии максимально высокого уровня, посредством использования приемов и техник общения [6].

Далее дает свое определение ККС исследователь Е.В. Руденский. Автор вводит данное определение в основу другого более масштабно охватывающего термина – коммуникативный потенциал личности. Данное определение, в свою очередь, включает в себя потенциал личности, который характеризует качество его общения. А коммуникативная компетентность, в основе коммуникативного потенциала личности – это ресурсы потенциала личности, направленные на положительные межличностные коммуникативные действия [16].

Е.М. Алифанова считает, что сущность и основа ККС заключается в формировании навыков общения, которые дают возможность для личности осуществлять нормы жизнедеятельности в адекватном русле [8].

Более обширное значение ККС представлено научным автором К.Ю. Сухановой. По её мнению, коммуникативной компетентностью – это умение демонстрировать свою точку зрения и воспринимать и анализировать другую, навык выступления на публике, умение формулировать свои мысли, умение дискутировать и преодолевать чужое мнение, избегать конфликты и рационально и с пользой функционировать в команде [16].

По мнению Г.С.Х. Дудаева [7], развитая коммуникативная компетентность помогает специалистам в сфере управления принимать и, главное, осуществлять, грамотные управленческие решения.

Зарубежный исследователь К. Данцигер считает, что способность личности адаптироваться под ситуацию, используя навыки общения – это и есть ККС [10].

Таким образом, анализ термина «коммуникативная компетентность», который представлен выше различными авторами, от более широкого, до узкого значения, позволяет сделать нам следующее заключение – ККС является важным навыком, который должен освоить образованный, а главное, думающий человек, для комфортного и рационального использования других ресурсов личности, находящихся в зависимости от данного масштабного вида компетентности.

Помимо общего определения ККС, стоит рассмотреть в нашем исследовании типы данного вида компетентности:

- Продуктивный тип. Данный тип ККС включает в себя стереотипные шаблонные коммуникативные схемы.
- Репродуктивный тип. Этот тип ККС предполагает использование креативного подхода, с учетом индивидуальных особенностей субъекта коммуникации, творческие идеи, которые можно применить и украсить ими коммуникационный процесс [15].

Т.Ю. Осипова, в своих исследованиях ККС, отмечает следующие типы коммуникативной компетентности:

- Первичная ККС сформирована на значении того, что коммуникация основывается на общепринятых нормах взаимодействия, которые могут быть усвоены на тривиальных умениях устанавливать и поддерживать взаимный контакт, умение включать эмпатию в общение и регулировать собственные мысли и слова.

- Вторичная ККС носит наиболее обширный характер, заключающийся помимо навыком предыдущего типа коммуникативной компетентности, в том, что субъект общения выходит за рамки в положительную сторону, т.е. он наиболее успешен в общении, благодаря наличию более обширного запаса знаний и способности улучшать свой коммуникативный опыт, а также, наличие навыков формирования новых приемов и тактик коммуникации [17].

Для развития представленных типов ККС, образовательная среда вуза является самым эффективным местом, так как в нем имеется структура и система, специально разработанных мероприятий по формированию ККС: сквозные образовательные программы, состоящие из отдельных модулей, реализация которых начинается с начала обучения в вузе, форм, методов работы, системы оценивания и т.д.

Уровень сформированности ККС вуза может быть начальный, полный или креативный.

- Начальный уровень предполагает, вне зависимости от года обучения, наличие у студента базовых навыков построения коммуникации, использование целесообразных средств и тактик общения, позволяющих достигать соответствующих целей этого общения деятельности.

- Полный уровень ККС вуза подразумевает осмысленный подход к коммуникативному процессу, понимание возможностей от коммуникации и удовлетворение внутренних потребностей, за счет неё.

– Креативный уровень имеет значение высоких показателей критического мышления, понимание необходимости изменения рула коммуникации, вне зависимости от внутренних принципов и убеждений, эффективные возможности коммуникационной деятельности в коллективе [5].

Несмотря на необходимость и важность формирования ККС, возникают проблемы в достижении этой цели. А именно, активное развитие информационных технологий, следовательно, переключение коммуникационного процесса в виртуальное пространство. В этом контексте, у студентов нарушаются и искажаются навыки реального общения и проявления настоящих эмоций, сопутствующих коммуникационному процессу [3].

Далее, процесс образования, в основном, направлен на развитие познавательных компетенций, меньше внимания уделяется развитию у студентов навыков коммуникации.

Также, обучающиеся могут ощущать нехватку внутренней уверенности, а уровень тревожности наоборот возрастает, за счёт чего возникает затруднение в умении устанавливать коммуникацию [1].

Для возможности избежания представленных проблем, или их решения, в образовательную среду вуза могут быть включены следующие педагогические стратегии:

Применение педагогами в образовательном процессе заданий, дискуссий, проектов, исследовательских работ, ролевые игры тренингов, которые требуют исключительно применение навыков построения диалога, направленных на умение сотрудничать внутри коллектива, проявлять свою точку зрения, выслушивать и аргументировать чужую [2].

Формирование эмоционального интеллекта, который заключается в развитии такого важного качества как эмпатия. Эмоциональный интеллект позволяет рационально демонстрировать свои эмоции и чувства, посредством вербального общения. Также, позволяет распознавать правильным образом посыл от других людей, понимать что они чувствуют и хотят донести. Это позволит быть удовлетворенными всем участникам сложившейся коммуникации [9].

Умение слушать – данный навык является важным в ККС, наравне с вербальными навыками и умением формулировать свои задумки. Лекции, практические семинары и другие формы обучения могут включать тренировочные элементы, направленные на инициативное слушание, для дополнительных вопросов от студентов и аргументации своих ответов на них. Это поможет студентам выработать навыки полезного взаимодействия и осмысления происходящего [19].

**Выводы.** Таким образом, из данного исследования можно сделать следующий вывод: ККС представляет собой обширное и всеобъемлющее понятие, которое является необходимым элементом личности, которая стремится эффективно применять свои способности и воспринимать чужие особенности. ККС формируется в период обучения и вся образовательная среда вуза и сеть условия и возможности по эффективно преодолению данного процесса.

В заключение добавим, что формированию ККС отводится большое значение, в связи с актуальностью данного понятия, которое заключается в успешной социализации как в период обучения, так и во всей последующей личной и профессиональной жизнедеятельности.

#### Литература:

1. Аксенова, Л.Н. Ситуационно-контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов / Л.Н. Аксенова, Т.В. Боровская // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 12-й международной научно-технической конференции. – Мн.: БНТУ, 2014. – Т. 2. – С. 154.
2. Барахович, И.И. Формирование коммуникативной компетентности будущего педагога во внеучебной деятельности / И.И. Барахович // Вестник Красноярского Государственного Педагогического Университета им. В.П. Афанасьева. – 2011. – № 3. – С. 27-35
3. Батаева, Е.В. Коммуникативные и инструментальные стратегии в системе высшего образования / Е.В. Батаева // Вченізап. Харків. гуманітар. унту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2015. – Т. 21. – С. 279-289
4. Бободжонов, Т.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза / Т.А. Бободжонов // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2015. – №6. – С. 192-193
5. Богданова, А.В. Структура информационно-коммуникативной компетентности как отражение ее деятельностной природы и социального влияния / А.В. Богданова, А.Н. Ярыгин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 1 (12). – С. 300-303
6. Бочарникова, М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М.А. Бочарникова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2009. – № 8 (8). – С. 130-132
7. Гончарова, К.Э. Структура коммуникативной компетентности будущего специалиста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / К.Э. Гончарова. – Мичуринск. – 2011. – 182 с.
8. Дорфман, О.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов технических вузов как стратегия обучения эффективной коммуникации / О.В. Дорфман, О.Е. Чернова // Litera. – 2022. – № 4. – С. 27-35
9. Зотова, И.Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества: учебно-методическое пособие / И.Н. Зотова. – Кисловодск, 2016. – 109 с.
10. Зотова, И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности / И.Н. Зотова // Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – 2016. – №13(68). – С. 225-227
11. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». – Вып. 6 (12). – С. 133-136
12. Корзинкова, Д.Н. Психологические особенности обучающихся как фактор успешности их обучения: сравнительный анализ / Д.Н. Корзинкова, В.П. Иванова, Н.А. Шумская // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2014. – №1. – С. 106-110
13. Мартыянова, И.А. Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов вуза в условиях поликультурного общества / И.А. Мартыянова // NovalInfo. – 2016. – № 46. – С. 250-259
14. Нежурина, Н.Ю. Разработка модели формирования коммуникативно-речевой компетенции обучающихся на основе дебатной технологии / Н.Ю. Нежурина // Вестник ВГТУ. – 2013. – Т. 9. – С. 88-91
15. Обушак, С.И. Педагогический аспект формирования коммуникативной компетенции студентов / С.И. Обушак // Вестник Российской академии естественных наук. – 2011. – № 15(2). – С. 113-118
16. Палеева, И.В. К вопросу о становлении коммуникативной дидактики в российской педагогике / И.В. Палеева, Е.Е. Сартакова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1(1).
17. Соломина, Н.В. Интертекстуальная компетенция как составляющая коммуникативной компетенции / Н.В. Соломина // Коммуникативная культура современника: проблемы и перспективы исследования: материалы I Всероссийской научно-практической конференции; под ред. Т.А. Федосеевой. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2007. – 244 с. – С. 172-176
18. Стурикова, М.В. Коммуникативная компетенция и ее развитие у студентов вуза в условиях преемственности образования: монография / М.В. Стурикова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. – 164 с.

19. Тимофеева, Т.И. Формирование коммуникативной компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку / Т.И. Тимофеева. – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 136 с.

20. Сорокопуд, Ю.В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 320-324

#### УДК 378

кандидат педагогических наук,  
доцент **Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна**  
«Московская международная академия» (г. Москва);  
аспирант **Коньков Дмитрий Сергеевич**  
«Московская международная академия» (г. Москва)

### ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА ВУЗА КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БУДУЩЕМ

*Аннотация.* В нашем исследовании мы рассматриваем и анализируем особенности информационной культуры, как составной части общей культуры, которая оказывает влияние и воздействие на отдельных субъектов этой культуры. В статье мы приводим анализ термина «информационная культура» и обосновываем этимологию данного понятия, происхождение которого уходит в прошлое столетие. Основное внимание акцентируется на информационной культуре студентов высшего учебного заведения, на основе которой строится нынешний процесс образования, с целью подготовки будущих кадров, способных эффективно конкурировать в последующей профессиональной деятельности. В данной статье проводится теоретическое исследование информационной культуры студентов высшего учебного заведения, как важного и эффективного аспекта успешности в будущей профессиональной деятельности. Авторы делают вывод о том, что информационная культура студентов высшего учебного заведения представляет собой целую возможность, которая складывается из маленьких элементов информационного пространства, для становления общей информационной культуры. Информационная культура студентов вуза является современным и эффективным аспектом успешности в профессиональной деятельности будущих специалистов на рынке труда.

*Ключевые слова:* информационная культура, информационная культура студентов вуза, информационная культура, как средство успешной профессиональной деятельности.

*Annotation.* In our study, we consider and analyze the features of information culture as an integral part of the general culture, which has an impact and impact on individual subjects of this culture. In the article we present an analysis of the term "information culture" and substantiate the etymology of this concept, the origin of which goes back to the last century. The main attention is focused on the information culture of students of higher education institutions, on the basis of which the current education process is based, in order to train future personnel who can effectively compete in subsequent professional activities. This article provides a theoretical study of the information culture of students of higher education institutions as an important and effective aspect of success in future professional activities. The authors conclude that the information culture of students of a higher educational institution is a whole opportunity, which consists of small elements of the information space, for the formation of a general information culture. The information culture of university students is a modern and effective aspect of success in the professional activities of future specialists in the labor market.

*Key words:* information culture, information culture of university students, information culture as a means of successful professional activity.

**Введение.** Нынешние этапы научно-технического прогресса формируются на основе взаимодействия с человеческим фактором. Данная взаимосвязь представляет собой переплетение информатизации окружающей действительности вместе с невозможностью полного исключения реальных человеческих ресурсов, которые так или иначе всегда будут необходимы и останутся мерилем чувствительной составляющей ощущения жизнедеятельности. Однако, все больше современных профессий имеют тенденцию, которая основана информационной грамотности, для успешности реализации в профессии. В нашем понимании, информационная составляющая в купе с человеческим фактором представляет собой взаимовыгодное взаимодействие, успешное сплочение и разнообразие для эффективных результатов, а не разделения одного от другого. Данный феномен является частью информационной культуры общества, которая является инновационным механизмом становления и формирования навыков для успешности в будущей профессиональной деятельности.

Целью исследования является анализ влияния информационной культуры студента, на будущую успешность в профессиональной деятельности.

В соответствии с поставленной целью, необходимо решить следующие задачи:

- 1) проанализировать определение информационной культуры;
- 2) определить специфику информационной культуры студентов вуза;
- 3) выявить воздействие информационной культуры студентов на эффективность и успешность в будущей профессиональной деятельности.

Методы, используемые в исследовании:

- анализ научной литературы;
- обобщение;
- исследование теоретических данных.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что рассмотрены теоретические аспекты информационной культуры студентов.

Практическая значимость работы заключается в анализе влияния информационной культуры студентов на успешность в будущей профессии, с возможностью адаптации полученных данных исследования в деятельности вузов страны, занимающихся подготовкой будущих кадров.

**Изложение основного материала статьи.** Современное образовательное пространство представлено широким спектром возможностей для студентов, обучающихся в образовательном учреждении, с целью извлечения максимума, для будущей эффективной и самое главное успешной профессиональной деятельности [4].

Хорошая подготовка будущих специалистов является ответственностью, которая лежит на высшем учебном заведении. В данном контексте, современные образовательные учреждения формирует процесс обучения таким образом, чтобы предоставить для студентов максимум возможностей, направленных на развитие компетенций, знаний и ориентирование, как в общей культуре, так и в отдельных её видах и элементах [1].

Одним из самых значимых и инновационных видов культуры общества является информационная культура, в частности информационная культура студентов вуза, как будущих профессионалов своего дела, деятельность которых представляет общую характеристику всего поколения. Поэтому, стратегически важной задачей образовательного процесса является совершенствование информационного пространства, которое окружает современных обучающихся в процессе всего обучения [13].

Несмотря на то, что информационная культура, в настоящее время, ассоциируется с возможностями Интернет-ресурсов, сам термин «информационная культура» начал появляться в общественном сознании во второй половине прошлого столетия. Первыми кто начал применять значение информационной культуре в своих исследованиях, стали авторы К.М. Войханская и Б.А. Смирнова [15].

Стоит отметить, что в прошлом столетии основными источниками информации были книги, телевидение, журналы и реальное общение. Из всего представленного было необходимо понимать и уметь выбирать ту информацию, которая направлена в рациональное русло правдивости и пользы [9].

В настоящее время информационная культура расширила грани своего значения, вместе с расширением и источников информации, транслирующих её. Понятие «информационная культура», в широком смысле, имеет значение совокупности знаний информационной действительности, удовлетворяющей различные виды потребностей в обладании той или иной информацией, навыках транслирования её, возможности передавать информацию отталкиваясь, как от своего индивидуального понимания, так и ориентируясь на восприятия её окружающими [7].

Любая деятельность, окружающая нас и охватывающая реальность является формой информационной культуры, так как она несет в себе большой поток информации, требующий умения качественной обработки.

Процесс образования, который направлен на обучение профессиональной деятельности является площадкой, на которой будущий специалист учится различным навыкам, в том числе навыкам информационной подготовки. Данная подготовка является процессом информационной культуры, которую по итогу должен сформировать у себя студент в период обучения в вузе, для будущей успешной профессиональной деятельности [11].

Информационная подготовка в вузе должна быть направлена на подготовку специалистов, способных эффективно использовать средства информационных технологий при решении профессиональных задач, на развитие их целостного мировоззрения, на актуализацию этических норм и ответственности в процессе информационной деятельности и в целом способствовать развитию информационной культуры будущего специалиста [8].

В современном образовательном пространстве, использование информационных технологий происходит в виде внедрения в образовательный процесс электронных источников информации, походы в библиотеки заменены на поиск учебных пособий в электронных библиотеках, которые есть практически в каждом высшем учебном заведении, обмен информацией через электронные почты и мессенджеры, электронные носители, имеющие данные о всех обучающихся и процессе образования и т.д. [14].

Использование перечисленных информационных технологий, применяющихся в современных учебных заведениях, является частью информационной культуры студента. Так как их всех представленных информационных технологий необходимо извлечь самую главную информацию, которая принесет пользу обучающемуся. Весь этот процесс станет развитой компетенцией, которая понадобится для дальнейшей профессиональной деятельности [9].

Также, в процессе формирования информационной культуры, у студентов происходит развитие творческого мышления, креативности, улучшаются когнитивные навыки, он учится самостоятельности, посредством индивидуального восприятия информации и возможности транслировать её со своей точки зрения.

Профессиональная компетентность будущего специалиста, основывающаяся на развитой информационной культуре, предполагает умения и навыки грамотно применять полученные знания, рационально использовать накопившийся опыт, понимание плюсов и минусов личностных характеристик. Также, высокий уровень информационной грамотности, сопровождающий все полученные знания, умения и навыки. Информационная грамотность предполагает уверенное владение информационными ресурсами, где существует потребность в больших интеллектуальных возможностях, которые формируются, также, за счёт информационной культуры [2].

Когда выпускник высшего учебного заведения обустраивается на работу или начинает поиск подходящей вакантной должности, в этот момент навыки функционирования в информационной культуре станут необходимы для понимания какая должность ему подходит, что недавно студент, а уже потенциальный работник, готов продемонстрировать без опыта работы, какая профессиональная организация или возможность самозанятости и других форм работы подойдут наилучшим для него образом [3].

Таким образом, информационная культура, которую студент, используя возможности высшего учебного заведения, в состоянии в себе развить, смогут помочь определить ему с наилучшими вариантами трудоустройства, понимать достоверность информации, которую транслирует работодатель, чтобы не терять времени и ресурсов на неподходящую трудовую деятельность, условия труда и его оплату [7].

Хороший уровень информационной культуры студентов или уже выпускников высшего учебного заведения является противоположностью достаточного опыта в трудовой сфере, из-за отсутствия которого, чаще всего, у выпускника возникают сложности с успешным трудоустройством, удовлетворяющем его потребностям и стремлениям.

В данном контексте, отметим, что тенденции традиционного общества, в том числе сферы труда, направлены на стремление к smart-обществу. Поэтому, выпускники учебным заведения – это не специалисты без опыта работы, а в первую очередь, информационно грамотные современные кадры, способные противопоставить ориентирование в информационном пространстве большому опыту, что является немаловажным показателем готовности к успешности реализации своих возможностей и амбиций на трудовом поприще [18].

Современные студенты должны хорошо ориентироваться как в подборе информации, отвечающей требованиям научности, достоверности, актуальности, так и владеть различными инновациями в сфере информационно-

коммуникативных технологий, уметь грамотно применять их в практической деятельности, улучшать уже наблюдающиеся навыки по переустройству информации в рациональном ключе.

**Выводы.** Таким образом, из данного исследования можно сделать следующий вывод: информационная культура – это широкий пласт потенциальных возможностей человека, которые нельзя ощутить или продемонстрировать физически, но являются сильным механизмом и оружием, способным как созидать, так и разрушать.

Формирование информационной культуры, в современных реалиях, происходит во всех сферах жизнедеятельности, так как поток информации и информационные источники и ресурсы неисчерпаемы, а их влияние масштабно и необратимо. Такая сфера жизнедеятельности, как образование напрямую связана и направлена на формирование у обучающихся навыков и компетенций информационной грамотности.

Информационная культура студентов высшего учебного заведения представляет собой целую возможность, которая складывается из маленьких элементов информационного пространства, для становления общей информационной культуры.

В заключение, мы отметим, информационная культура студентов вуза является современным и эффективным аспектом успешности в профессиональной деятельности будущих специалистов на рынке труда.

#### **Литература:**

1. Абубакирова, М.И. Уровень информационной культуры студентов технического вуза для конкурентоспособности в научной среде (на примере ФГБОУ ВО УГЛТУ): Программа социологического исследования (текст непосредственный) / М.И. Абубакирова, И.А. Петрикеева, Л.А. Киселева, Л.В. Малюткина. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2020. – 35 с.
2. Богданенко, Д.А. Сложности разработки типового решения единой информационно-образовательной среды вуза / Д.А. Богданенко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 3 (189). – С. 32-34
3. Бронникова, Л.М. Система формирования информационной культуры студента / Л.М. Бронникова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 6. – С. 141-145
4. Гурова, Е.В. Диалог культур: математическая и информационная культура будущего педагога в образовательном поле высшей школы / Е.В. Гурова, Е.И. Хачикян // Вестник Калужского университета. – 2021. – № 1(50). – С. 175-177
5. Каракозов, И.В. Основные этапы развития информационной культуры студентов / И.В. Каракозов // Молодой ученый. – 2022. – № 21 (416). – С. 443-445
6. Карташева, М.Д. Перспективы развития информационных технологий и уровень информационной культуры в современном мире / М.Д. Карташева, Д.Д. Гордеева, Р.Д. Сулейманов, // Интернаука. – 2022. – № 2-1 (225). – С. 26-28
7. Козилова, Л.В. Информационная культура студентов: критерии и уровни формирования в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза / Л.В. Козилова, И.Ю. Исайкина, Л.А. Волошина // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 6А. – Ч. II. – С. 837-849
8. Колин, К.К. Информатизация общества в условиях глобализации: современное состояние и актуальные проблемы: лекция для студентов, обучающихся по программам специалитета и магистратуры различных направлений / К.К. Колин. – Красноярск: ИПК СФУ, – 2009. – 42 с.
9. Кузнецова, М.А. Условия реализации технологии формирования информационной культуры у студентов ВУЗа / М.А. Кузнецова // Современные научные исследования: теория, методология, практика. — 2011. – Т. 1. – № 1. – С. 129-134
10. Михаэлис, С.И. Формирование информационной культуры студентов гуманитарных специальностей / С.И. Михаэлис // Информатика и образование. – 2007. – № 5. – С. 110-112
11. Пурынычева, Г.М. Осмысление феномена информационной культуры / Г.М. Пурынычева, Н.М. Баданова // Общество: философия, история, культура. – 2017. – № 7. – С. 13-17
12. Ребко, Э.М. Информационная образовательная среда учебного заведения как средство формирования информационной культуры студентов / Э.М. Ребко, А.П. Федорова // Молодой ученый. – 2014. – № 1 (60). – С. 566-568
13. Степанова, О.А. Формирование информационной культуры в процессе изучения новых информационных технологий / О.А. Степанова // Вестник института педагогических исследований: теория и практика педагогики и психологии проф. и общ. образования / Челяб. гос. акад. культ. и иск. – Челябинск, 2005. – Вып. 18 (№ 3). – С. 144-148
14. Стрельников, С.С. Определение понятия информационной культуры студента / С.С. Стрельников, А.Л. Каткова, Р.С. Туров // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 6. – С. 1-10
15. Сулейменова, Р.Д. Проблемы человеческой индивидуальности в контексте информационной культуры / Р.Д. Сулейманов, В.Ю. Василенко, К.В. Скопинцев // В книге: Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов. Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Махачкала, – 2021. – С. 113-116
16. Тарасов, В.А. Информационная культура как элемент развития современного информационного общества / В.А. Тарасов, Л.С. Корсукова, М.Р. Скобло // Академическая публицистика. – 2020. – № 4. – С. 90-97
17. Шабанов, А. Г. Формирование информационной культуры обучающихся и обучающихся как условие эффективности дистанционного обучения / А.Г. Шабанов // материалы межрегион. науч.-практ. конф. «Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения». – СГА, 2007.
18. Шаухалова, Р.А. Организационно-педагогические условия формирования цифровой культуры студентов университета / Р.А. Шаухалова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – № 2(48). – С. 63-69

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук,  
доцент Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна**  
«Московская международная академия» (г. Москва);  
**аспирант Машковский Александр Александрович**  
«Московская международная академия» (г. Москва)

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Аннотация.* Современный процесс высшего образования ориентирован на разнообразие форм проявления и прогресс в развитии для его обучающихся. В представленном исследовании было определено и обосновано значение исследовательской компетентности и научно-исследовательской деятельности, с помощью которой происходит её формирование. В статье отмечено значение непрерывного характера формирования исследовательской компетентности, с начала включения личности в образовательный процесс и дальнейшего его развития в профессиональной деятельности.

Также, мы охарактеризовали критерии исследовательской компетентности студентов, обучающихся в высшем учебном заведении, и проанализировали их сущность и значимость. В данном исследовании особенно было привлечено внимание к педагогическим условиям, посредством которых происходит формирование исследовательской компетентности у обучающихся высшего учебного заведения. Авторы делают вывод о том, что с целью совершенствования педагогического процесса получения высшего образования в ВУЗе, необходимо создавать необходимые педагогические условия, в которых будут формироваться у обучающихся знания, умения и навыки компетентного профессионала своего дела. Такой вид компетентности, как исследовательская компетентность представлен широким спектром бесценных навыков, который обучающийся может сформировать у себя, с помощью разнообразных критериев исследовательской компетентности.

*Ключевые слова:* исследовательская компетентность, критерии исследовательской компетентности, педагогические условия формирования исследовательской компетентности у студентов вуза.

*Annotation.* The modern process of higher education is focused on a variety of forms of manifestation and progress in development for its students. In the presented study, the importance of research competence and the research activity through which its formation takes place was determined and justified. The article notes the importance of the continuous nature of the formation of research competence, from the beginning of the inclusion of a person in the educational process and its further development in professional activity. We also characterized the criteria of research competence of students studying at a higher educational institution and analyzed their essence and significance. In this study, attention was especially drawn to the pedagogical conditions through which the formation of research competence among students of a higher educational institution takes place. The authors conclude that in order to improve the pedagogical process of obtaining higher education at a university, it is necessary to create the necessary pedagogical conditions in which students will form knowledge, skills and abilities of a competent professional in their field. Such a type of competence as research competence is represented by a wide range of invaluable skills that a student can form in himself, using a variety of criteria of research competence.

*Key words:* research competence, criteria of research competence, pedagogical conditions for the formation of research competence among university students.

**Введение.** Современный образовательный мир представлен разнообразием форм, методов и подходов к его интерпретации и адаптации под сложившийся учебный процесс, в каждом отдельном образовательном учреждении. Весь учебный процесс раскрывается как благодаря традиционным формам образования, в которых отражается вся сущность и специфика изучаемой специальности, так и за счет дополнительных элементов, способствующих формированию у обучающихся полноценной образованной личности. К таким элементам относится исследовательская компетентность, которая заключается в раскрытии исследовательской индивидуальности каждого обучающегося, посредством владения специальными знаниями, навыками и умениями.

Целью исследования является анализ педагогических условий, способствующих для студентов, обучающихся в высшем учебном заведении, развить навыки исследовательской компетентности.

В соответствии с поставленной целью, необходимо решить следующие задачи:

- 1) определить значение термина «исследовательская компетентность»;
- 2) определить критерии исследовательской компетентности студентов;
- 3) выявить условия формирования исследовательской компетентности студентов в вуза.

Методы, используемые в исследовании:

- анализ научной литературы;
- обобщение;
- исследование теоретических данных.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что обоснованы и раскрыты теоретические аспекты исследовательской компетентности студентов вуза.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения проанализированных и представленных данных, касательно заявленной темы исследования, для их дальнейшего применения в образовательном процессе в ВУЗах страны.

**Изложение основного материала статьи.** С каждым годом необходимость совершенствования педагогического процесса, протекающего в высшем учебном заведении, прослеживается тем, что данные образовательные учреждения нацелены формировать из обучающихся тех выпускников, которые готовы не только продемонстрировать полученные знания, но и которые имеют в своём резюме умения и навыки, раскрывающие разнообразные компетентности [4].

Формирование у обучающегося той или иной компетентности или целого спектра компетенций является одной из важных задач педагогического процесса.

В нашем исследовании мы остановимся на исследовательской компетентности и проанализируем педагогические условия, которые необходимо создать высшему учебному заведению для обучающихся, чтобы в лице выпускников были подготовленные личности, умеющие создавать, продвигать и обосновывать свои идеи и интересы, посредством навыков исследовательской компетентности [7].

В данном контексте, посредством проанализированных источников, ориентированных на данную тему исследования, мы выявили ключевое и распространенное определение исследовательской компетентности.

Исследовательская компетентность – это одно из личностных и профессиональных качеств, формирование которого происходит в процессе научно-исследовательской деятельности. Научно-исследовательская работа, в свою очередь, представляет собой один из видов деятельности педагогического процесса, в котором студент обучается навыкам исследования проблем, на основе данных проблем – навыкам написания научного труда и его презентации.

По мнению исследователя С.Н. Лукашенко, которое мы хотим отметить, исследовательская компетентность представляет собой объединяющее качество, проявляющееся в наличии у личности способности к самостоятельной интерпретации творческих задач в исследовании, в умении владеть исследовательской технологией и готовности к применению во всех видах жизнедеятельности, особенно, в профессиональной карьере [6].

Не смотря на то, что мы рассматриваем исследовательскую компетентность у обучающихся в высшем учебном заведении, необходимо отметить, что процесс формирования исследовательской компетентности начинается с момента общего образовательного процесса. Как правило, студенты поступившие в вуз имеют опыт или хотя бы представление о научно-исследовательской деятельности, так как, в школьном образовательном процессе начинается развитие исследовательской компетентности у обучающихся. В период школьного обучения школьники учатся самостоятельно анализировать факты, обобщать и делать логические выводы, на основе изученной информации и выявленной проблемы исследования, для последующего её решения [10].

Также, отметим, что у исследовательской компетентности нет окончания, так как научно-исследовательская деятельность заключается в постоянном развитии и является частью непрерывного образования, за счет инновационного



подхода, заложенного в исследовательскую деятельность. Выпускник вуза формирует умения и навыки исследовательской компетентности, которые имеют традиционное значение, но эти навыки и умения трансформируются и прогрессируют на фоне постоянно изменяющихся современных реалий [9].

Обучающийся высшего учебного заведения, вне зависимости от выбранных видов деятельности, помимо ключевого образовательного процесса, сталкивается с исследовательской компетентностью, так как важным педагогическим условием является формирование вокруг студента исследовательской средой [3].

В данном контексте, отметим, что исследовательская компетентность формируется у студентов вуза, когда они в процессе обучения учатся писать рефераты, лабораторные работы, научные работы, статьи, проекты, курсовые работы, выпускные квалификационные работы (диплом). Все перечисленные виды деятельности являются элементами формирования исследовательской компетентности студентов.

По данным видам деятельности можно проследить прогресс в исследовательской компетентности у обучающихся, по тому как, выглядит содержание их работы на начальных этапах обучения и на этапе окончания обучения. К концу обучения, студенты могут четко видеть проблему исследования, могут выдвигать гипотезу исследования, следовательно, ориентируются в элементах исследовательской деятельности, а главное, умеют обосновывать свою точку зрения по анализируемой проблеме, приводя необходимые доводы [14; 15].

Далее, в нашем исследовании, выделим критерии исследовательской компетентности студентов вуза:

1. Критерий мотивации. Данный критерий исследовательской компетентности студента вуза заключается в том, что он определяет его отношение к будущей профессиональной деятельности, т.е., на сколько для будущего профессионала своего дела важно иметь навыки поисковой деятельности; умение ориентироваться в исследованиях касательно профессиональной деятельности; навыков включения в научно-исследовательский характер деятельности; умение решать исследовательские задачи в профессии, для эффективной реализации профессиональных задач; применения навыков творческих навыков и креативного подхода.

2. Когнитивно-аналитический критерий. Указанный критерий исследовательской компетентности заключается в осмыслении того, запас знаний является достоверным средством, который устремляет научно-исследовательскую деятельность в правильном направлении. Умение обосновывать, при решении представленных задач, используемый выбор действий. Также, непосредственное участие научно-исследовательских деятельности, которые организовываются в вузе.

3. Деятельностный критерий. Заключительный критерий исследовательской компетентности ориентирован на навык выбора рациональных, в зависимости от контекста исследования, исследовательских методов, которые повлияют на результат решения проблемы. Затем умение осмысленно использовать приобретенные компетенции в последующей профессиональной деятельности [14].

Данные критерии исследовательской компетентности являются ключевыми для формирования общей картины личности студента, подготовленной к будущей профессиональной деятельности.

В нашем исследовании формирования исследовательской компетентности у студентов вуза, мы обратим свой внимание на педагогические условия в организации учебного процесса, способствующие формированию данного вида компетентности:

1. Самое главное условие заключается на ориентирование всего процесса обучения на развитие у студентов навыков исследовательской компетентности. Все учебные дисциплины, в каждом семестре должны содержать в себе решение исследовательских задач, с помощью которых будет формироваться исследовательская компетентность. Такие задачи могут быть направлены на решения кейсов и практических ситуаций, в которых есть научно-исследовательский замысел, с последующим анализом и предложениями по решению тех или иных проблем, заложенных в представленных кейсах.

2. Внедрение элементов исследовательской деятельности, таких как определение проблемы исследования, представление цели исследования, определение конкретных задач, по достижению представленной цели, применение методов исследования, разработка структуры исследования, проектирование модели решения обозначенной проблемы исследования, проведение теоретического анализа и эмпирического эксперимента.

3. Организация научно-исследовательских мероприятий (межвузовские, всероссийские и международные научные студенческие конференции, конкурсы и олимпиады) для мотивации студентов в презентации своего исследовательского опыта и результатов исследовательской деятельности.

4. Использовать информационную образовательную среду университета, позволяющую студентам управлять своим обучением, видеть возможность и необходимость использования знаний в будущей профессиональной деятельности.

5. Формирование элементов мотивационного характера (повышенная стипендия за участие в научной деятельности, гранты и т.д.), при организации самостоятельной работы, что позволит студентам осознать необходимость в развитии и формировании научно-исследовательской деятельности [10].

Хотелось бы особо отметить необходимость повышения конкурентноспособности выпускаемых специалистов и повышения качества образования. Об этом неоднократно свидетельствовали публикации последних лет (И.Б. Байханов [2] Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова [13]). В этой связи крайне актуальным становится проблема формирования исследовательской компетентности у студентов вуза. так сформированная исследовательская компетентность поможет выработать навыки постоянного поиска необходимой информации, её критического осмысления и применения в условиях постоянно меняющихся условиях профессиональной деятельности.

**Выводы.** Таким образом, из данного исследования можно сделать следующий вывод: с целью совершенствования педагогического процесса получения высшего образования в ВУЗе, необходимо создавать необходимые педагогические условия, в которых будут формироваться у обучающихся знания, умения и навыки компетентного профессионала своего дела. Такой вид компетентности, как исследовательская компетентность представлен широким спектром бесценных навыков, который обучающийся может сформировать у себя, с помощью разнообразных критериев исследовательской компетентности.

В заключение, необходимо подчеркнуть, что рассмотренные и проанализированные условия формирования исследовательской компетентности могут являться необходимыми и значимыми действиями по подготовке будущим профессионалам своего дела, которые знают и владеют механизмами научно-исследовательской деятельности.

#### **Литература:**

1. Андреев, В.И. Значение творческого воображения в научно-исследовательской деятельности / В.И. Андреев // Интеграция образования. – 2006. – № 1. – С. 110-114

2. Байханов, И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году / И.Б. Байханов // Вестник института развития образования Чеченской Республики. – 2019. – № 17. – С. 5-13

3. Кочемасова, Л.А. Формирование навыков научно-исследовательской деятельности студентов в условиях исследовательски-ориентированного педагогического образования / Л.А. Кочемасова // Вестник СамГТУ. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2019. – № 2(42). – С. 119-133
4. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова; М-во образования Рос. Федерации. Благовещ. гос. пед. ун-т. – 2. изд., испр. и доп. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с.
5. Леонтович, А.В. Исследовательская деятельность учащихся / А.В. Леонтович // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 3. – С. 31-38
6. Лукашенко, С.Н. Развитие исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневой подготовки специалистов. // Вестник Томского государственного педагогического университета: Издательство Вестник ТГПУ, 2011. – Вып. 2 (104). – С. 100-104
7. Мишустина, О.А. Теоретико-методологические аспекты процесса формирования исследовательской компетенции студентов технического университета / О.А. Мишустина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-5. – С. 971-974. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10572> (дата обращения: 13.10.2020)
8. Обухов, А.С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать? / А.С. Обухов // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 18-23
9. Рындина, Ю.В. Исследовательская компетентность в структуре ключевых компетентностей будущего педагога // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск. – 2011. – № 1. – ISSN 1991-3087
10. Рындина, Ю.В. Формирование исследовательской компетентности студентов в рамках аудиторных занятий / Ю.В. Рындина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2011. – № 4 (27). – Т. 2. – С. 127-131
11. Соляников, Ю.В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности: автореферат канд. пед. наук.13. 00. 08 / Юрий Владимирович Соляников. – СПб, 2003. – 20 с.
12. Сосина, Л.В. Роль научно-исследовательской деятельности студентов в процессе освоения образовательной программы / Л.В. Сосина // Вестник ФГОУ ВПО «МГАУ имени В.П. Горячкина». – 2016. – № 6(76). – С. 31-34
13. Сорокопуд, Ю.В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 320-324
14. Чернилевский, Д.В. Технология обучения в высшей школе: Учебное издание / Д.В. Чернилевский, О.Н. Филатов / под ред. Д.В. Чернилевского. – М.: Экспедитор, 1996. – 288 с.
15. Шнейдер, Е.М. Методы формирования исследовательской компетентности студентов высшей школы / Е.М. Шнейдер // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6.

**Педагогика**

**УДК 371**

**старший преподаватель Балтыков Арслан Константинович**  
ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста)

### **ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ**

*Аннотация.* Статья посвящена комплексному исследованию процесса цифровизации образовательных ситуаций, направленных на формирование познавательной активности обучающихся. Статья посвящена двум актуальным на сегодняшний день педагогическим проблемам – внедрению цифровых технологий в образовательный процесс и формированию познавательной активности. Целью данной работы является изучение возможностей цифровизации образовательных ситуаций для применения в области формирования познавательной активности обучающихся. В статье проводится анализ образовательных ситуаций, применяемых для формирования познавательной активности, и раскрываются проблемы, возникающие при использовании цифровых технологий в образовательных процессах. После изучения возможностей цифровизации для педагогической деятельности автор приходит к выводу, что необходимо разработать принципы моделирования образовательных ситуаций, которые способны, используя цифровизацию, повысить эффективность формирования познавательной активности у обучающихся.

*Ключевые слова:* познавательная активность, цифровизация, образовательные технологии, образовательные ситуации.

*Annotation.* The article is devoted to a comprehensive study of the process of digitalization of educational situations aimed at the formation of cognitive activity of students. The article is devoted to two current pedagogical problems - the introduction of digital technologies into the educational process and the formation of cognitive activity. The purpose of this work is to explore the possibilities of digitalization of educational situations for use in the field of formation of cognitive activity of students. The article analyzes educational situations used for the formation of cognitive activity, and reveals the problems that arise when using digital technologies in educational processes. After studying the possibilities of digitalization for pedagogical activity, the author comes to the conclusion that it is necessary to develop principles for modeling educational situations that can, using digitalization, increase the effectiveness of the formation of cognitive activity in students.

*Key words:* cognitive activity, digitalization, educational technologies, educational situations.

**Введение.** Формирование свойств обучающихся – это процесс, который включает в себя различные аспекты развития, такие как рост и изменение, но сосредоточен на становлении и укреплении определенных качеств и характеристик. Обучение в процессе формирования может требовать от человека приложения значительных усилий и времени, а также углубления понимания себя и изменения своих психологических установок. Именно поэтому создание благоприятных условий для обучения становится ключевым фактором для достижения результата. Процесс формирования познавательной активности может быть сложным и длительным, но результат такого обучения будет значительным, потому что оказывает положительное влияние на всё будущее поведение человека, делая его направленным на саморазвитие и самореализацию. А потому достичь такой цели по формированию познавательной активности возможно только благодаря созданию особых условий (образовательных ситуаций), которые будут адаптированы под эту задачу.

Помочь в этом могут цифровые технологии, которые позволят расширить возможности по созданию условий для обучения. Но имеется проблема с применением цифровых технологий в учебном процессе.

**Изложение основного материала статьи.** Изучением вопроса моделирования в области образования занимался целый ряд исследователей. В.М. Анишишев в ходе анализа образовательных процессов выделил структурную и динамическую модели. Образовательный процесс предстаёт в виде аналитических переменных, среди которых содержание, форма, участники образуют структурную составляющую, а стадии, продолжительность, интенсивность, темп, состояние – динамическую составляющую модели [1, С. 73-75].

По мнению Атнагуллова Т.Н. образовательный процесс представляет собой информационный процесс, модель которого «должна формировать индивидуальную траекторию профессионального роста» на основе «оценки информационных потенциалов участников образовательного процесса» [2, С. 219].

Жарова Т.А., Ерофеева Л.В. и Лапшин А.А. отмечают, что использование структурно-логических схем при моделировании образовательного процесса систематизирует информацию, «устанавливая информационные связи с элементами из других тем или дисциплин» [7].

Несмотря на то, что изучение и разработка новых методов обучения ведется активно, существует проблема недостаточного использования современных педагогических технологий, потому что их внедрение в широкую практику остается сложной задачей. Это связано с тем, что многие педагоги не стремятся использовать новые методики в своей работе и не ориентированы на формирование познавательной активности обучающихся, не считая это направление первостепенным [12, С. 257].

В области формирования познавательной активности применяются следующие образовательные технологии:

1) Проектная деятельность. Для развития самостоятельности, которая заключается в умении пошагово организовать работу по решению проблемы, необходимо научить обучающегося понимать, что и каким образом он будет делать, а также какой результат должен быть достигнут в процессе работы с информацией. Панова Л.Д. и Ван Мэнчжу считают, что студентам нужно развивать желание и умение работать самостоятельно, формируя упорство и познавательные потребности [13, С. 40].

По мнению Мурашовой Е.А. и Прокофьевой О.Н. для этих целей подходит проектное обучение, которое предполагает самостоятельную деятельность студентов и способствует накоплению опыта в умении действовать по алгоритму, интегрировании знаний из различных образовательных областей, самостоятельному преодолению трудностей [12].

Карабельская И.В. и Дунаева Г.Г. акцентируют внимание на способности самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве для развития познавательных навыков обучающихся, поэтому проектная деятельность становится значимой для приобретения такого опыта [10, С. 181].

Елагина В.С., изучая самостоятельность как черту личности, считает, что её развитие в совместной творческой деятельности студентов, в процессах организации деятельности, в осуществлении контроля и оценки результатов деятельности [6, С. 66-67].

2) Проблемный метод (проблемный эксперимент). Гаранина Р.М. подчёркивает значимость интеграции проблем из реальной жизни, что, к примеру, в медицинской практике способствует осознанию ответственности будущей профессии. Столкновение с проблемной ситуацией «инициирует мотивационные и познавательные процессы обучающегося» и открывает «возможности для актуализации целого комплекса знаний для решения поставленной проблемы» [5, С. 285-286].

Карпов В.В. обращает внимание на важность знаний, добытых собственными усилиями, и опыта, который станет опорой в новых ситуациях. По его мнению, столкновение с проблемами преобразует обучение в исследовательский процесс [11, С. 9].

3) Изменяющиеся условия. Суроедова Е.А. полагает, что адаптация к изменяющимся условиям важна для познавательной деятельности, так как она помогает быстро принимать решения, искать логическое обоснование сложившихся ситуаций, а также отмечает эффективность активной стратегии познания [14]. Ахметов М.А. также отмечает важность познавательных стратегий, которые представляют собой технологии использования ментальных моделей. «Возможность выбора содержания и формы учебной деятельности» создаёт условия для того, чтобы обучающийся мог проявить способности к планированию деятельности [3, С. 37]. Для развития различных стратегий необходимо постоянно генерировать для обучающихся нестандартные ситуации, а взаимодействие в сотрудничестве и конкуренции обеспечивает необходимое количество переменных. К примеру, Башаева С.Г., Истомина А.А., Смирнова Л.Е. моделировали интерактивные занятия, в которых часть учеников принимала на себя роль учителей для оставшихся, и должна была представить темы в нестандартной форме. Всё это помогло установлению обратной связи с учениками [4].

4) Стимулирование мотивации. Обучение требует значительных умственных и волевых усилий, поэтому мотивация к этому процессу может не быть стабильно высокой. По мнению Ахметова М.А. использование игровых ситуаций, дидактических игр, соревновательных элементов порождает «ситуацию успеха познавательной деятельности» [3, С. 39], а включение фрагментов художественных произведений и исторических сведений усиливает эмоциональную составляющую процесса обучения.

Рассмотрим проблемы, препятствующие активному внедрению цифровых технологий в образовательные ситуации:

1) Недостаточный уровень владения цифровыми технологиями у преподавателей

Можно выделить множество причин, которые сформировали эту проблему, но в важнее определить причину неэффективности принимаемых мер по её решению. Карабельская И.В. считает, что требуется организация полноценной поэтапной переподготовки преподавательских кадров по использованию цифровых технологий для того, чтобы разрабатывались методики нового поколения [10, С. 128].

2) Недостаточный уровень владения цифровыми технологиями у студентов. Вызывает некоторый диссонанс, что поколение, выросшее в информационной среде, зачастую не владеет навыками работы с создающими её устройствами. А без этого по мнению Мурашовой Е.А. и Прокофьевой О.Н. невозможна их самостоятельная работа в проектном обучении, которая должна опираться на умение владеть информационными технологиями [12, С. 258].

3) Риски использования цифровых технологий. Жорабекова М.К. и Амандык А.А. считают, что неправильное использование технологий в области образования может привести к зависимости от них. Полагаясь во время обучения на доступную цифровую базу, вычислительные и генерирующие возможности устройств и программ обучающийся может снизить способности к креативности и решению проблем в реальном мире без помощи технологий [8, С. 28]. В числе рисков стоит также отметить, что онлайн режим «может привести к ограниченному межличностному контакту между учениками и учителями, что может оказать негативное воздействие на их социальное развитие» [8].

В то же время, цифровизация может помочь решить многие проблемы, связанные с познавательной активностью:

1) Структурирование знаний. Цифровой формат позволяет не только хранить больше данных, но и наглядно прописывать связи между всей информацией. Более того взаимодействие с этими базами данных доступно и в короткий промежуток времени. Сама актуальность в получении опыта упорядочивания большого количества информации. Информация из-за ее огромного количества нуждается в упорядочивании и сам навык необходим для познавательной активности, потому что без него она лишается смысла. Опыт создания наглядной систематизации для системы управления.

Более того можно дополнять информацию не ограничивая человека. Система станет живой развивающейся. Познавательная активность не должна быть ограничена, а по тому они могут брать все сферы новое.

2) Интерактивность. Внедрение цифровых технологий может сделать образовательную среду активным участником учебного процесса. Она может корректно реагировать на запросы студента активно с ним взаимодействуя благодаря сбору, обработке и использованию большого числа получаемых данных о выполняемых процессах пользователя, так как это делает контекстная реклама. Искусственный интеллект расширит эти возможности для реализации интерактивности среды.

3) Непрерывное образование. Основным препятствием для продолжения обучения после завершения образования является занятость на работе, которая часто связана с монотонными и автоматическими задачами. Цифровые технологии упрощают для сотрудников процесс обучения, делая его доступным в любое время и в любом месте.

4) Качество обучения. Цифровые технологии позволяют улучшить качество учебных материалов благодаря наглядности и возможности адаптации под индивидуальные особенности студентов. Это включает персонализацию обучения, выбор подходящих методик на основе данных о каждом ученике. Внедрение цифровых технологий позволит распространить успешные практики.

5) Эмоциональное удовлетворение от обучения. Сегодня мотивация к обучению может быть снижена из-за перенасыщенности среды доступным контентом, который не требует значительных усилий для восприятия. В такой ситуации материалы и условия обучения не вызывают интереса у обучаемых, что затрудняет поддержание высокой концентрации студентов на учебном процессе. Применение цифровых технологий способно усовершенствовать образовательную среду, делая её более привлекательной и интересной.

Проанализировав собранную информацию об образовательных технологиях, применяемых для формирования познавательной активности, а также проблемы и преимущества внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, можно выявить основные правила того, как нужно моделировать образовательные ситуации, чтобы повысить эффективность формирования познавательной активности у обучающихся посредством цифровизации:

1) Для перевода учебного материала в цифровой формат с возможностью вариации структуры требуется выделение выполняемых процессов и связей между ними. Благодаря выделению процессов, выполняемых обучающимся, можно адаптировать структуру учебного материала, комбинируя его составляющие и создавая различные форматы моделей образовательных ситуаций. С появлением данных о выполненных студентами процессах контроль качества проведения занятий улучшится, ведь эти процессы пронизывают все изученные дисциплины, таким образом связывая их между собой.

2) Для получения большего количества данных в процессе проведения учебного занятия требуется классификация и наглядное представление выполняемых процессов. Если задания для студентов будут состоять из нескольких выполняемых процессов, то это позволит обучающимся улучшить навыки определения структуры задачи и последовательного выполнения её компонентов. Перечень всех выполненных обучающимися процессов позволяет наглядно продемонстрировать типы информационных процессов и их распространённость среди всех процессов в рамках учебных дисциплин.

3) Развитие самостоятельности путём увеличения взаимодействия с цифровой средой как с объектом. Использование цифровых технологий позволяет снизить авторитарную роль преподавателя на учебных занятиях, что даёт обучающимся возможность активнее взаимодействовать с образовательной средой и самостоятельно работать с информацией.

4) Цифровые технологии позволяют вносить больше элементов командной коммуникации в структуру заданий. Применение цифровых технологий открывает возможности для создания и представления заданий в формате, обеспечивающем их решение в рамках командного взаимодействия и коммуникации. Этот подход имеет особое значение в условиях обилия информации, когда навыки коммуникации могут развиваться недостаточно хорошо у обучающихся, но необходимы им для успешной социализации и профессиональной реализации в будущем.

5) Цифровые технологии дают возможность добавлять больше игровых элементов для получения эмоционального удовлетворения от процесса обучения. Введение игрового и соревновательного элементов улучшает привлекательность учебных предметов и повышает вовлечённость учащихся в образовательный процесс. Это создаёт благоприятные психологические условия для успешной адаптации студентов к профессиональной деятельности.

**Выводы.** Анализ образовательных технологий, применяемых для формирования познавательной активности, и проблем, связанных с цифровизацией, показывает, что эти два аспекта тесно связаны и дополняют друг друга. Для повышения познавательной активности и эффективности обучения с использованием цифровых технологий важно учитывать существующие проблемы и риски. Но внедрение цифровизации необходимо, потому что она позволяет использовать весь потенциал образовательных ситуаций и улучшить качество образования. Благодаря проведённому исследованию были разработаны принципы моделирования образовательных ситуаций, которые способны, используя цифровизацию, повысить эффективность формирования познавательной активности у обучающихся.

#### **Литература:**

1. Ананишнев, В.М. Моделирование в сфере образования / В.М. Ананишнев // Системная психология и социология. – 2010. – №2. – С. 67-84
2. Атнагуллов, Т.Н. Моделирование образовательного процесса высшего учебного заведения в условиях современности / Т.Н. Атнагуллов // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. – 2021. – №11. – С. 217-223
3. Ахметов, М.А. Технология развития познавательной активности в обучении / М.А. Ахметов // Школьные технологии. – 2014. – № 4. – С. 32-39
4. Башаева, С.Г. Развитие творческого мышления и повышение познавательной активности студентов педагогических специальностей / С.Г. Башаева, А.А. Истомина, Л.Е. Смирнова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2023. – №2 (119). – С. 57-65
5. Гаранина, Р.М. Проблемное обучение как средство повышения эффективности химического образования в медицинском вузе / Р.М. Гаранина // Самарский научный вестник. – 2020. – №9 (4 (33)). – С. 282-289
6. Елагина, В.С. Развитие познавательной самостоятельности студентов педагогического вуза / В.С. Елагина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – №2 (38). – С. 63-68
7. Жарова, Т.А. Методы моделирования образовательного процесса в техническом вузе / Т.А. Жарова, Л.В. Ерофеева, А.А. Лапшин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – №9 (1). – С. 15-19
8. Жорабекова, М.К. Особенности применения цифровых технологий в образовании / М.К. Жорабекова, А.А. Амандык // Наука и реальность/Science & Reality. – 2024. – № 1(17). – С. 25-30
9. Карабельская, И.В. Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы. / И.В. Карабельская // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2017. – №1 (19). – С. 127-131
10. Карабельская, И.В. Проектная деятельность студентов в высшей школе / И.В. Карабельская, Г.Г. Дунаева // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2022. – №4 (42). – С. 179-185

11. Карпов, В.В. Проблемный метод обучения в формировании профессиональной компетентности будущих бакалавров техносферной безопасности / В.В. Карпов // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – №6 (1 (21)). – С. 7-15
12. Мурашова, Е.А. Возможности технологии проектного обучения в формировании познавательной активности студентов / Е.А. Мурашова, О.Н. Прокофьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – 78-1. – С. 257-259
13. Панова, Л.Д. Познавательная самостоятельность студентов как педагогическая проблема / Л.Д. Панова, Мэнчжу Ван // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – №1. – С. 33-44
14. Суроедова, Е.А. Познавательные особенности студентов с разными стратегиями смыслопередачи / Е.А. Суроедова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – №10 (3). – С. 42-45

Педагогика

УДК 378.147

**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);

**аспирант Тимофеева Ксения Олеговна**

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

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Аннотация.* В статье представлен опыт использования технологии критического мышления в web-квесте для школьников «Битва интеллектов». Квест создан аспирантами НГПУ им. К. Минина. На каждом этапе web-квеста анализируются технология формирования критического мышления. Рассматривается использование цифровых технологий и нейросетей в квесте. Тематика первого этапа web-квеста приурочена к этому Году семьи. На втором этапе нужно создать презентацию сувенирного продукта родного города. Задания третьего этапа приурочена к Десятилетию детства в Российской Федерации. Используются приемы «Инсерт», «Шесть вопросов», самоанализ на онлайн-доске. Рефлексивные опросы помогают школьнику на каждом этапе справиться с заданиями квеста. Web-квест и современные цифровые технологии стимулируют развитие личности школьника, поднимают мотивацию к учёбе, интерес к исследованиям с помощью нейросетей.

*Ключевые слова:* Web-квест, этапы технологии критического мышления, этапы web-квеста, рефлексивно-креативный педагогический подход, приемы развития критического мышления, нейросети, рефлексия.

*Annotation.* The article presents the experience of using critical mouse technology in the Battle of Intellects web quest for schoolchildren. The quest was created by aspi-rants of NGPU named after K. Minin. At each stage of the web quest, the technology of forming critical thinking is analyzed. The use of digital technologies and neural networks in the quest is being considered. The subject of the first stage of web quest is dated for this Year families. At the second stage, you need to create a presentation of the souvenir product of your hometown. The tasks of the third stage are timed to coincide with the Decade of Childhood in the Russian Federation. Techniques "Insert," "Six Questions," introspection on the online board are used. Reflective surveys help the student on each ethane cope with the quest. Web-quest and modern digital technologies stimulate the development of a student's personality, raise motivation to study, interest in research using neural networks.

*Key words:* Web-quest, stages of critical thinking technology, stages of web-quest, reflective-creative pedagogical approach, methods of developing critical thinking, neural networks, reflection.

**Введение.** Современное общество очень быстро меняется, происходит глобализация всех процессов в мире, значительная часть деятельности людей проходит в виртуальной среде. Возрастает роль информации и сегодня мы уже живём в совершенно другом мире цифровых технологий. Если раньше задачей было найти нужную информацию, то сегодня важно научиться отсекал ненужное, чтобы не утонуть в этом информационном море и грамотно использовать системы искусственного интеллекта. Решающую роль в этом играет развитие «критического мышления», для развития которого необходимо выявление и применение новейших методических инструментов, «успешных» в наш цифровой век.

**Изложение основного материала статьи.** Реализация Приоритетного национального проекта «Образование» способствовала увеличению темпов информатизации учебного процесса. А проект в области формирования цифровой образовательной среды в области образования способствует развитию, реализации персональных образовательных траекторий, создает условия для групповых междисциплинарных проектов, творческих лабораторий, использованию элементов геймификации в учебных задачах, что позволяет сохранить интерес к учебной деятельности у современных учеников [6].

Доступ к компьютерам и Интернету школьники имеют дома, в школе и в других сферах жизни. Наши дети, которые родились в эпоху «цифры», являются «цифровыми аборигенами», а их учителя, «цифровыми иммигрантами». Очень важное качество молодежи – они многозадачны, умеют легко переключаться с одной задачи на другую. В связи с этим следует отметить основные принципы построения современных образовательных систем: непрерывность, свободу выбора в информационном поле, критическое мышление, индивидуализацию, академическую честность [10].

Критическое мышление представляет собой ключевой навык, способствующий не только анализу информации, но и использованию полученных результатов в разнообразных контекстах, включая стандартные и нестандартные ситуации. Оно также способствует постановке новых вопросов, формированию аргументов и принятию самостоятельных, взвешенных решений [7]. Критическое мышление имеет 5 характеристик (Д. Клустер): самостоятельное мышление; обобщенное мышление; проблемное и оценочное мышление; аргументированное мышление; социальное мышление.

Цель технологии критического мышления (ТРКМ) – развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и т.п.). Данная технология состоит из трех этапов: *вызов* (мотивационная, информационная, коммуникационная функции); *осмысление содержания* (информационная, систематизационная, мотивационная функции); *рефлексия* (коммуникационная, информационная, мотивационная, оценочная функции) [1].

Трехфазовая структура предполагает наличие рефлексии на каждой стадии учебного процесса. Рефлексия в этом случае выступает как механизм творчества, обеспечивающий выработку оригинального решения и критичности как основы рационального принятия решения. Тесная взаимосвязь рефлексии и креативных качеств делает возможным внедрение рефлексивно-креативного педагогического подхода (РКП) в практику работы над проектом. РКП направлен на создание креативной поликультурной образовательной среды с целью не только оптимизации развития школьников, но и развития творческих навыков, критического мышления, раскрытия познавательного потенциала, обучающегося [7].

Web-квест является современной технологией, которая основана на проблемном обучении, предполагающей целенаправленную поисковую деятельность игроков с использованием информационных ресурсов Интернета для выполнения определённого задания. Авторами, которые занимались разработкой Web-квестов являются Берни Додж и Том Марч (университет Сан-Диего) [9]. Разработанная ими методика способствовала эффективной интеграции передовых образовательных подходов в общую педагогическую систему и предложила новый подход к организации учебного процесса [5].

Структура Web-квеста состоит из введения, задания, порядка работы, необходимых ресурсов, оценки и заключения. Задания могут быть разными: пересказ, планирование и проектирование. Web-квест предоставляет возможности для систематизации и обобщения знаний, повторения и закрепления пройденного материала, углубления и расширения знаний, а также для контроля процесса изучения темы и проверки усвоенного. Использование рефлексии на определенных этапах Web-квеста формирует у учеников: самостоятельность мышления, дает возможность управлять образовательным процессом, позволяет влиять на цели, способы и результаты.

Использование Web-квестов в образовательном процессе и во внеурочной, воспитательной деятельности способствует развитию критического мышления учащихся. Сравнивая таксономию учебных целей Б. Блума, этапы ТРКМ и этапы методики использования веб-квеста наглядно видно соответствие содержания и логики выполнения учебно-познавательной работы (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнение этапов технологии развития критического мышления и этапов веб-квеста

| Таксономия учебных целей<br>Б. Блума | Этапы технологии развития<br>критического мышления Д. Стил,<br>К. Мередит, Ч. Темпл | Этапы методики использования<br>веб-квеста Б. Додж, Т. Марч |
|--------------------------------------|---|---|
| Знания                               | 1 стадия: «Вызов»   | «Введение»; «Задание»                                       |
| Понимание<br>Применение<br>Анализ    | 2 стадия: «Осмысление содержания»   | «Процесс»; «Ресурсы»  |
| Оценка; Синтез                       | 3 стадия: «Рефлексия»   | «Оценка результативности»<br>«Вывод»                        |

В рамках веб-квеста возможно использование различных приемов ТРКМ: «кластер», «концептуальная таблица», «дневник», «сводная таблица», «Верите ли вы?», «верные и неверные утверждения» и многие другие. Данные приемы могут использоваться на разных этапах квеста с использованием различных цифровых сервисов и технологий [3].

Web-квест-одна из самых популярных образовательных Интернет-технологий. Аспиранты Мининского университета создали Web-квест: «Битва Интеллектов» (<https://clck.ru/3ASn7w>), целью которого является научить учащихся анализировать и решать исследовательские задачи, использовать навыки критического мышления при работе с искусственным интеллектом. Задачи web-квеста: развитие ИКТ-навыков; практикум с системами И; расширение способности к познавательной, творческой деятельности в сети Интернет; развитие критического мышления и коммуникативных навыков. Используемые сервисы: гугл форма [1], гугл сайт [2], гугл таблицы [3], шедеврум [4], кандинский [5], YandexGPT [4], GigaChat [5], Playground.AI [6], Кандинский 3.1 [7].

Таблица 2

Технология развития критического мышления – стадии и методические приемы

| Задание Web-квеста «Битва Интеллектов»  | Стадия (фаза)   |  |  |
|---|---|--|--|
|   | Вызов   | Осмысление содержания  | Рефлексия  |
| 1 этап<br>Задание 1<br>«Арт-инновация»<br>(генерация изображений с помощью нейросети) | Организатор для выполнения Задания 1 предоставляют мотивационный ролик.<br>Участник изучает полученное задание, критерии оценки, список ресурсов для работы, методические рекомендации. | Организаторы предоставляют теоретический материал, консультируют, осуществляют поддержку по работе с сервисами.<br>Участник анализирует ин-формацию о годе семьи, о семейных ценностях и традициях, выбирает подходящий для себя сервис для выполнения, формулирует запросы нейросети для генерации изображения. | Организатор предоставляет форму с вопросами, проводит анализ результатов опроса, осуществляет обратную связь.<br>Участники проводят самоанализ своей работы, используя прием развития критического мышления «Инсерт».<br><a href="http://surl.li/txerx">http://surl.li/txerx</a> |
| 2 этап<br>Задание 2<br>«Продуктовый синтез»<br>(создание презентации)                 | Организатор для выполнения Задания 2 предоставляют мотивационный ролик<br>Участник изучает полученное задание,  | Организатор предоставляет перечень теоретического материала (видеоролики, лонгриды).<br>Участник изучает информацию об уникальной культуре, истории и традициях родного города, выбирает   | Организатор предоставляет форму с вопросами, проводит анализ результатов опроса, осуществляет обратную связь.  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| сувенирного продукта с помощью нейросети)                                      | критерии оценки, список ресурсов для работы, методические рекомендации.  | подходящий для себя сервис для выполнения, создает презентацию, формулирует изображения.   | Участник проводит самоанализ своей работы по методу «Шесть вопросов» для оценки данных с разных точек зрения.<br><a href="http://surl.li/txesn">http://surl.li/txesn</a>   |
| 3 этап<br>Задание 3<br>«Анализ тек-ста»<br>(анализ текста, созданного ChatGPT) | Организатор для выполнения Задания 3 предоставляют мотивационный ролик<br>Участник изучает полученное задание, критерии оценки, список ресурсов для работы, методические рекомендации. | Организатор предоставляет перечень теоретического материала (видеоролики, лонгриды, нормативные документы).<br>Участник изучает информацию о Десятилетии детства., анализирует текст, выявляет несоответствия и логические ошибки. | Организатор осуществляет обратную связь.<br>Участник отправляет задание и проводит самоанализ при помощи заполнения «Онлайн доски» для оценки данных с разных точек зрения.<br><a href="https://clck.ru/3Ar5ut">https://clck.ru/3Ar5ut</a> |

Web-квест имеет чёткую структуру (3 этапа) и составлен с помощью ссылок в интернете для решения поставленной проблемы. Ученики должны самостоятельно изучить предложенный материал, сформулировать выводы и аргументировать свою позицию. Это стимулирует участников команды искать компромисс, договариваться и отстаивать свою точку зрения. В таблице 1 представлена технология развития критического мышления на примере этапов web-квеста «Битва интеллектов».

Президент Российской Федерации Владимир Путин подписал 22 ноября Указ об объявлении следующего 2024 года в России Годом семьи. Тематика задания первого этапа web-квеста приурочена к этому событию. В рамках задания нужно создать серию из 3 изображений, связанных с семейными традициями при помощи искусственного интеллекта, чтобы участники могли сопоставить предложенный текст с изображением. Это задание поможет участникам развивать визуальное восприятие и анализировать взаимосвязь текста и визуального контента. В конце задания участникам предлагается пройти форму с вопросами, которая позволит им проанализировать свою выполненную работу, используя прием «Инсерт». Этот метод дает возможность учащимся оценить эффективность своей работы, выявить пробелы в знаниях и определить направления для дальнейшего изучения, стимулирует критическое мышление, способствует развитию навыков самоанализа и самооценки, что является важным аспектом в формировании самостоятельности и ответственности. Первый вопрос имеет тип сетка, где респондентам необходимо распределить утверждения по написанию запросов для генерации картинок с помощью нейросети по 4 категориям приема «Инсерт» («Я это знаю», «Это новая информация для меня», «Я думал (-а) по-другому, это противоречит тому, что я знал (-а)», «Это мне непонятно, нужны объяснения, уточнения»).

Второй этап квеста подразумевает погружение в российскую культуру, историю и традиции, что содействует формированию базовых представлений о своём регионе, стране, социокультурных ценностях общества, национальных традициях и праздниках. Это также учит воспринимать Землю как общий дом человечества и исследовать особенности её природы, что обогащает интеллектуальный и эмоциональный опыт, развивает познавательные способности и формирует нравственные принципы отношения к миру вокруг нас. В рамках задания нужно создать презентацию вымышленного или реального существующего сувенирного продукта родного города с использованием генеративной модели ИИ для создания текста и изображений, что прекрасно развивает креативные и исследовательские навыки у учащихся. Рефлексивный опрос для этого задания строился по методу «Шесть вопросов» (Кто? Что? Когда? Как? Чем отличается? Как вы думаете?). Вопросы данного метода, помогают учащимся проанализировать свою работу, выявить сильные и слабые стороны, а также определить, какие изменения можно внести в будущем для улучшения результатов.

Тематика задания третьего этапа квеста приурочена к Десятилетию детства в Российской Федерации, которое было утверждено Указом Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства». В рамках задания ChatGPT написал по трем самым известным сказкам («Колобок», «Куричка Ряба», «Репка») сочинение. Задача участников состоит в том, чтобы проанализировать тексты, созданные искусственным интеллектом, на предмет логических ошибок и несоответствий. В конце 3 задания участникам предлагается заполнить онлайн доску, созданную с помощью российского сервиса Miro (рис. 1). Онлайн-доска разделена на 4 раздела, которые позволяют учащимся структурировано проанализировать предложенный текст. Это способствует развитию критического мышления, навыков анализа и аргументации.

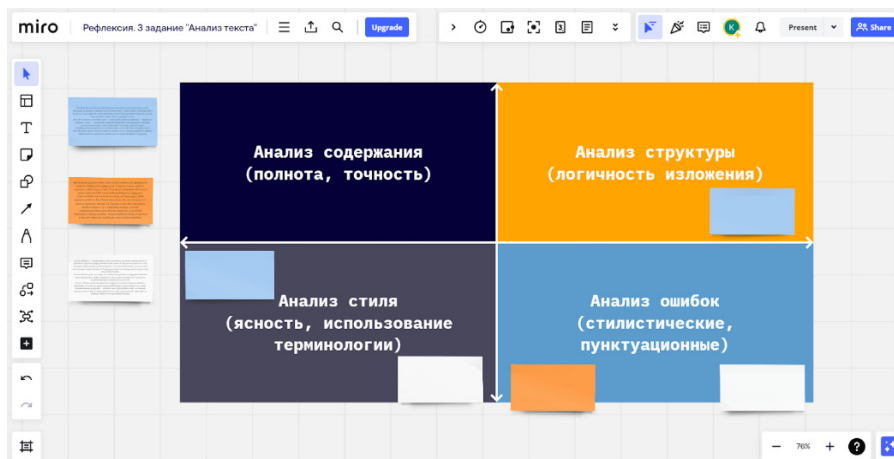


Рисунок 1. Онлайн доска «Рефлексия. 3 задание «Анализ текста»»

Внутри каждого этапа задания прописаны критерии выполнения задания, результаты, дан перечень сервисов, который поможет выполнить задание этапа. После прохождения Web-квеста участники проходят итоговый рефлексивный опрос, где оценивается web-квест в целом (<https://forms.office.com/e/9KYuriAr1m>). Опрос прошли 92 человека. На вопрос «Понравился ли Вам веб-квест?» все респонденты ответили «Да», отметили, что было интересно выполнять творческие задания, работать с технологиями ИИ, узнали много нового о своей стране и традициях и впервые участвовали в таком необычном проекте. Большинство респондентов считают, что 3 задание было самым удачным, 2 задание – самое сложное и не у всех хорошо получилось. На вопрос «Чтобы Вы изменили в веб-квесте?» большинство школьников ответили, что ничего не хотели бы изменить (83,7%), второй по популярности ответ «Добавить ссылки на дополнительные ресурсы, такие как статьи, видео, книги» (42,4%), третий – «Включить систему обратной связи о своей работе от других участников или от организаторов» (40,2%).

В результате анализа мнения школьников была выявлена познавательная эффективность квеста (высокую эффективность отметили 87% школьников, среднюю 15%). Многие учащиеся школ высказали мнение, что работать с нейросетями увлекательно, но непросто. Были выделены основные причины трудностей: недостаток времени (44%), отсутствие опыта работы с системами искусственного интеллекта (15%), сложности с творческими самостоятельными заданиями (16%), низкий уровень самоорганизации (7%), низкий уровень владения цифровыми технологиями (9%), трудности с дизайном (13%). Большинство школьников (86%) отметили, что рефлексивные опросы в конце каждого этапа web-квеста помогли им лучше проанализировать результаты своей работы, выявить недостатки и понять, как их исправить, Разнообразие видов опросов и необычная форма их представления сделала процесс выполнения квеста более осозанным, интересным и развивающим.

**Выводы.** Новая модель экономики, получившая название Индустрии 4.0, меняет приоритеты образования, обуславливает появление новых моделей, которые основываются на цифровизации, персонализации обучения, расширении проектного обучения, интеграции различных видов образования, создании исследовательских и творческих пространств для совместной работы. Это требует поиска новых подходов к построению содержания образования для формирования сквозных цифровых компетенций, необходимых современному подрастающему поколению в XXI веке [8]. Нейросети – современная сквозная информационная технология, проникающая во все сферы жизни современного человека, которая позволяет вносить существенные изменения в образовательный процесс. Новые практические навыки работы с системами искусственного интеллекта, позволяют по-новому взглянуть на привычные подходы и средства визуализации, форматирования текста, выполнения креативных заданий. Развитие критического мышления поможет современному школьнику справиться с аналитическими, исследовательскими, познавательными, творческими задачами с использованием нейросетей и других цифровых технологий [2].

В результате участия в Web-квесте «Битва интеллектов», участники узнали много интересного по истории и традициям нашей страны, про Десятилетие детства, Год семьи, учились работать с большим количеством информации и использовать на практике современные цифровые технологии, выросла их мотивация к учёбе, интерес к исследованиям с помощью искусственного интеллекта. Выполняя различные задания и опросы, развивающие критическое мышление, школьники развивали навыки аналитической работы, учились успешно справляться со сложными задачами и проблемами, быть эффективными и креативными.

#### **Литература:**

1. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение. – 2011. – 13 с.
2. 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.
3. Нечитайлова, Е.В. Веб-квесты как методика обучения на основе интернет ресурсов / Е.В. Нечитайлова // Проблемы современного образования. – №2. – 2012. – С. 154.
4. Поначугин, А.В. Виртуальная образовательная среда как средство организации самостоятельной работы студентов вуза / А.В. Поначугин, Ю.Н. Лапыгин // Вестник Мининского университета. – Нижний Новгород. – 2018. – С. 23.
5. Попова, М.Н. Использование квест-технологий при проведении внеурочной деятельности по физике / М.Н. Попова, И.П. Попов // Перспективы науки и образования. – 2018. – С. 440-447
6. Самерханова, Э.К. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза / Э.К. Самерханова, М.А. Балакин // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 2. – С. 4.
7. Суханова, Н.Т. Рефлексивно-креативный подход в подготовке студентов универсального бакалавриата / Н.Т. Суханова, С.А. Балунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1. – С. 303.
8. Чайкина, Ж.В. Трехмерное моделирование в SKETCHUP студентами педагогического вуза / Ж.В. Чайкина, С.А. Балунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 109.
9. Шульгина, Е.М. Развитие критического мышления у студентов посредством технологии веб-квест / Е.М. Шульгина // Язык и культура. – Томск. – 2018. – С. 440-447
10. Языкова, А.В. Применение IT-технологий при развитии критического мышления / А.В. Языкова // Школа Педагога. Издательская группа «Основа». – № 1(97). – 2019. – С. 35.

**Педагогика**

**УДК 378**

**аспирант Бойко Дмитрий Анатольевич**

НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва)

### **РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

*Аннотация.* В рамках данной статьи рассматривается сущность системно-деятельностного подхода и его место в современном российском образовании. В начале статьи уточняется актуальность использования системно-деятельностного подхода в рамках постоянно изменяющихся условий. Анализируются составляющие системно-деятельностного подхода, а также сущность самого системно-деятельностного подхода, его задачи, принципы. В статье проводится анализ требований ФГОС и их связь с системно-деятельностным подходом. Автор делает вывод о том, что системно-деятельностный подход позволяет педагогам формировать разностороннее развитие обучаемых, которые смогут функционировать в современном информационном обществе. Данный подход позволяет рассматривать образовательный процесс как совокупность взаимодействующих подсистем, на которые можно влиять, а обучение через деятельность позволяет обучаемым наиболее эффективно формировать компетенции.



*Ключевые слова:* системно-деятельностный подход, системный подход, деятельностный подход, ФГОС, Федеральный государственный образовательный стандарт.

*Annotation.* This article examines the essence of the system-activity approach and its place in modern Russian education. At the beginning of the article, the relevance of using the system-activity approach in the framework of constantly changing conditions is clarified. The components of the system-activity approach are analyzed, as well as the essence of the system-activity approach itself, its tasks and principles. Next, the author analyzes the requirements of the Federal State Educational Standard and their connection with the system-activity approach. The article concludes that the system-activity approach allows teachers to form the versatile development of students who will be able to function in the modern information society. This approach allows us to consider the educational process as a set of interacting subsystems that can be influenced, and learning through activity allows students to most effectively gain knowledge, develop skills and abilities, and the process of education has a greater effect.

*Key words:* system-activity approach, system approach, activity approach, FSES, Federal State Educational Standard.

**Введение.** Современный мир постоянно развивается и меняется. Это происходит за счет быстрого развития технологий, появления новых профессий, международных вызовов (например, пандемия COVID-19). Видоизменяются почти все сферы жизни человека.

Необходимо понимать, что теперь обучаемые на всех ступенях образования должны не просто формировать знания, умения и навыки, а понимать как и где использовать свои навыки и умения, знать как их приобретать и осваивать, иметь системное понимание окружающего себя мира [12].

В этой связи, в контексте ведущих тенденций развития профессионального образования (Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова [7]) перед современными преподавателями стоят следующие задачи:

- в ходе развития информационных технологий и внедрения их в нашу жизнь, наше общество стало информационным. Поэтому от преподавателя требуется развивать и воспитывать личность, способную успешно функционировать в современном информационном обществе;

- преподаватель должен формировать у учащихся умения и навыки самостоятельного анализа, обработки, поиска, выбора необходимой информации, использование индивидуального подхода;

- преподаватель должен развивать коммуникативные навыки учащихся;

- преподаватель должен использовать творческий подход в рамках своей образовательной деятельности. Креативно созданные материалы и сформулированные задачи могут положительно повлиять на творческие навыки и умения самих учащихся, что может помочь им в будущем решать различного рода задачи в их жизни.

По причине организации образовательного процесса с учетом данных тенденций, большую популярность приобрел системно-деятельностный подход, который является эффективной альтернативой традиционным подходам в образовании. Данный подход широко применяется на всех ступенях образования, начиная с общеобразовательной школы и заканчивая профессиональным образованием.

**Изложение основного материала статьи.** Системно-деятельностный подход играет очень важную роль в организации современной образовательной деятельности на всех уровнях, создавая преемственность между ступенями общего среднего и высшего образования (Е.Н. Алексеева, В.А. Лапшин, Ю.В. Сорокопуд [1]).

Во второй половине XX века начала набирать популярность идея интеграции системного и деятельностного подходов благодаря трудам Л.С. Выготского, Л.М. Фридмана, Д.Б. Эльконина и другим. Эта популярность связана с тем, что она получила качественное развитие, что и привлекло внимание как исследователей, так и педагогов [4]. В 1985 году было введено понятие системно-деятельностного подхода.

Системно-деятельностный подход является явлением сложным, так как он является результатом интеграции двух отдельных самостоятельных подходов – системного и деятельностного подхода. Сущность системного подхода в образовании заключается в том, что педагогическая деятельность рассматривается как система – педагогические системы, которые находятся в взаимодействии друг с другом [3].

Деятельностный подход заключается в том, что обучаемые осуществляют определенную деятельность самостоятельно, в результате чего у них формируются знания, умения и навыки, связанные с этой деятельностью [5]. Организаторы образовательной деятельности управляют деятельностью учащихся и направляют ее в необходимую сторону. Деятельность должна соответствовать интересам и потребностям учащихся. Существует большое количество педагогических технологий, в основе которых лежит деятельностный подход – проблемное обучение, контекстное обучение, развивающее обучение и др. Основной особенностью данных технологий является то, что обучаемые обучаются основам осуществления деятельности [8].

Системно-деятельностный подход, в свою очередь, предлагает немного иную точку зрения на образовательный процесс. В рамках данного подхода образовательная деятельность рассматривается как система, т.е. как совокупность различных взаимодействующих и взаимовлияющих видов деятельности и субъектов образовательной деятельности. Стоит учитывать то, что данные виды деятельности и субъекты деятельности должны взаимодействовать согласованно, за счет чего и достигается целостность образовательного процесса, по мнению Г.П. Новиковой [6].

В рамках системно-деятельностного подхода знания и умения добываются учащимися в процессе самостоятельной исследовательской деятельности, они не предоставляются обучаемыми в готовом виде. Задача педагога состоит в грамотной организации самостоятельной исследовательской деятельности учащихся. Преподаватель должен грамотно подготовить план урока, материалы, продумать возможные сложности, с которыми могут встретиться обучаемые в рамках осуществления деятельности.

Данный процесс должен быть организован таким образом, чтобы у учащихся появилась потребность в преобразовании образовательного материала с целью самостоятельного освоения новых знаний, умений и навыков. Преподаватель является сопроводителем образовательного процесса. Исходя из этого, можно сказать, что в основе системно-деятельностного подхода лежит ситуация актуального активизирующего затруднения результатом которого является определенный продукт деятельности учащихся. В этом и состоит главное отличие системно-деятельностного подхода от традиционного образования [8].

Так как целью использования системно-деятельностного подхода в образовании является формирование разносторонней личности учащегося, то, стоит отметить, что ее достижение возможно только при целостном развитии личности учащихся. Данный результат обеспечивается различными видами деятельности учащихся, в рамках которых у них формируются необходимые умения, знания, навыки и воспитываются определенные психологические характеристики, которые и способствуют разностороннему развитию учащегося. Для достижения этой цели необходимо планировать путь развития учащегося с осознанием того, что стоит также и дополнять системно-деятельностный подход другими технологиями и подходами, чтобы повысить эффективность обучения [10].

В рамках достижения этой цели использование системно-деятельностного подхода выполняет следующие задачи:

- организация образовательного процесса таким образом, чтобы обучаемые были полноценно вовлечены в деятельность;
- создание условия образовательного процесса, в которых обучаемые смогут разносторонне развиваться;
- своевременного и грамотного прохождения теоретического этапа обучения;
- организация подходящих условий для осуществления самостоятельной деятельности учащимися. Это необходимо для того, чтобы обучаемые могли выполнять поставленные перед ними задачи в условиях зоны ближайшего развития [11; 2].

Системно-деятельностный подход не может осуществляться произвольно на усмотрение преподавателей или учащихся. Он базируется на определенных дидактических принципах:

- деятельностный принцип. Он заключается в том, что развитие и формирование личности учащегося происходит посредством самостоятельного осуществления деятельности, анализа и поиска возможных решений проблем для достижения целей деятельности;
- принцип непрерывности. Сущность данного принципа раскрывается в процессе выполнения деятельности, которая разбита на определенных ступени или этапы. Данные этапы заканчиваются достижением определенного промежуточного результата. При достижении этого промежуточного результата на определенном этапе, начинается следующий этап. Получается преемственность между этапами или ступенями деятельности, что позволяет учащимся поступательно двигаться к финальному результату всей деятельности;
- принцип психологического комфорта подразумевает создание благоприятной атмосферы с целью уменьшения факторов стресса;
- принцип целостности. Главная идея данного принципа – формирование целостного и системного мировосприятия у учащихся;
- принцип вариативности. Обучаемые должны понимать, что существуют различные способы решения той или иной проблемы в зависимости от ситуации и ресурсов;
- творческий принцип реализуется посредством использования своего творческого мышления для решения поставленных целей [11];
- принцип минимакса. Образовательная организация предоставляет учащемуся возможность достижения максимального уровня развития для его уровня, но в это же время она должна обеспечить минимальный уровень его развития.

На основе системно-деятельностного подхода были сформулированы ФГОС согласно возрастным особенностям учащихся (в зависимости от уровня обучения). Поэтому появились новые требования, чтобы успевать за тенденциями современного общества.

В итоге ФГОС ОО предъявляет требования к результатам образовательной деятельности, которые заключаются в УУД разных видов, которые взаимосвязаны между собой:

- личностные УУД. Направлено на формирование учащимися их мировоззрения, оценивание себя с точки зрения моральных норм, установленных в обществе, эффективное осуществление межличностных отношений;
- регулятивные УУД. Представляет из себя самостоятельную организацию образовательного процесса путем планирования, контроля, реализации, объективной оценки усвоения материала.;
- познавательные УУД. Включают в себя работу с информацией – поиск, анализ и ее отбор соответственно целям и проблемам, поставленным перед учащимся;
- коммуникативные УУД. Направлены на взаимодействие с другими людьми. Учащимся приходится взаимодействовать друг с другом для достижения общей цели, развивая таким образом коммуникативные умения и навыки взаимодействия [11].

Системно-деятельностный подход лежит в основе ФГОС, потому что его грамотное использование педагогом способствует решению поставленных задач, а также формирует личность, способную эффективно самостоятельно приобретать новые знания, умения и навыки на протяжении всей своей жизни [7].

В этой связи в процессе профессиональной подготовки необходимо. С одной стороны, обучать будущих педагогов на основе системно-деятельностного подхода, а с другой стороны, формировать у них готовность к обучению на основе данного подхода уже в рамках общеобразовательной школы.

**Выводы.** Таким образом, можно сделать вывод о том, что системно-деятельностный подход позволяет педагогам формировать разносторонне развитие учащихся, которые смогут функционировать в современном информационном обществе. Данный подход позволяет рассматривать образовательный процесс как совокупность взаимодействующих подсистем, на которые можно влиять, а обучение через деятельность позволяет учащимся наиболее эффективно получать знания, развивать навыки и умения, а процесс воспитания имеет больший эффект.

#### Литература:

1. Алексеева, Е.Н. Современные подходы к формированию личности будущих молодых специалистов в условиях высшего и среднего профессионального образования / Е.Н. Алексеева, В.А. Лапшин, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1 (92). – С. 217-219
2. Береснев, А.А. Системно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в системе высшего профессионального образования / А.А. Береснев // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 79-82
3. Камалеева, А.Р. Системный подход в педагогике / А. Р. Камалеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – №3 (9). – С. 13-23
4. Коршунов, М.Ю. Реализация системно-деятельностного подхода во внеклассной краеведческой работе школьников по географии и биологии / М.Ю. Коршунов, О.Н. Курдюкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 64-66
5. Михайловская, Н.А. Деятельностный подход в обучении / Н.А. Михайловская // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – № 6 (36). – С. 190-192
6. Новикова, Г.П. Методологические подходы к исследованию инновационных процессов в образовании: системно-деятельностный подход / Г.П. Новикова // Материалы VI Международной научной конференции: «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве»; Август 19-20, 2009. – Римины; Москва: МАНПО, 2009. – С. 36-38
7. Сорокопуд, Ю.В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 320-324

8. Стрельцова, А.Д. Системно-деятельностный подход как основа реализации ФГОС / А.Д. Стрельцова // Форум молодых ученых. – 2019. – № 5 (33). – С. 1187-1191
9. Тоистева, О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О.С. Тоистева // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 198-202
10. Тучкова, А.С. Основные методологические подходы к формированию универсальных компетенций студентов технических университетов / А.С. Тучкова, // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19. – № 4. – С. 31-46
11. Ушакова, О.Б. Реализация системно-деятельностного подхода посредством использования приемов технологии развития критического мышления при обучении иностранному языку / О.Б. Ушакова // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. – 2016. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-sistemno-deyatelnostnogo-podhoda-posredstvom-ispolzovaniya-priemov-tehnologii-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-pri> (дата обращения: 21.05.2024)
12. Шинкарева, Н.В. Системно-деятельностный подход как средство активизации познавательной деятельности учеников / Н.В. Шинкарева, В.И. Шевченко, С.Р. Чанышева, А.В. Ефременко // Символ науки. – 2020. – №7. – С. 65-68

Педагогика

УДК 37

**доцент кафедры хореографии Бойченко Наталья Сергеевна**  
Волгоградский государственный институт искусств и культуры (г. Волгоград);  
**старший преподаватель кафедры хореографии Литвинова Валентина Станиславовна**  
Волгоградский государственный институт искусств и культуры (г. Волгоград);  
**доцент кафедры хореографии Шаталова Татьяна Николаевна**  
Волгоградский государственный институт искусств и культуры (г. Волгоград)

### ИМПРОВИЗАЦИЯ В ТАНЦЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА У ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ

*Аннотация.* В работе уточнена сущность импровизации в танце, исследованы и выделены стимулы и приемы развития импровизации, обоснована практическая разработка упражнений по импровизации в танце как средстве развития творчества у педагогов-хореографов.

*Ключевые слова:* сущность импровизации в танце, средство развития творчества, особенности, пути, стимулы и приемы развития импровизации, педагоги-хореографы.

*Annotation.* The paper clarifies the essence of improvisation in dance as a means of developing creativity, improvisation, examines and highlights the incentives and techniques for the development of improvisation, substantiates the practical development of exercises on improvisation in dance as a means of developing creativity among choreographers.

*Key words:* the essence of improvisation in dance, a means of developing creativity, features, ways, incentives and techniques for the development of improvisation, choreographers.

**Введение.** Среди проблем подготовки будущих педагогов–хореографов в современных вузах искусств и культуры одной из важных и актуальных является проблема овладения импровизацией как средством развития творчества. В реальной образовательной практике от педагогов-хореографов сегодня требуется не только большой объем профессиональных хореографических и педагогических знаний, но и умение находить выходы из нестандартных ситуаций, что требует в образовательном процессе вузов обучающихся творческих специальностей, в том числе, хореографических, уделять большее внимание развитию творчества. Как свидетельствует анализ научной литературы и образовательной практики, импровизация в танце является эффективным средством развития творчества у будущих педагогов-хореографов, активизирует творческое мышление, способствует самореализации творческого потенциала (О.Н. Вернигора, О.А. Воробьева, А. Гришон, М.Г. Ибатуллина, Е.В. Штенникова и др.). [1- 10; 12]

Так же, с учётом современных тенденций развития профессионального образования, необходимо отметить, что профессорско-преподавательскому составу необходимо осуществлять личностно-ориентированное, контекстное обучение с тем, что бы выпускники могли успешно конкурировать на рынке труда (Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова [11]). В этой связи считаем важным обручить выпускников умениям импровизации в танце, как важному средству развития творчества у педагогов-хореографов.

Импровизация в современном танце, как перспективное направление хореографии, получила активное развитие с начала XX века, выйдя за рамки традиционного исполнительства, обратившись к творчеству самих танцоров в сотворчестве с балетмейстерами и музыкантами. Традиционно под импровизацией, прежде всего, понималась спонтанность, но в таком узком понимании возникало сомнение: а можно ли ей научить? Исследователи (А. Гиршон, М.Г. Ибатуллина и др.) уточнили, что импровизация – это не просто спонтанность, стихийность, а осознанная спонтанность, дополненная опытом внимательности и самонаблюдения, доверительностью и рефлексией своих чувств, обретением целостности и полноты мироощущения и самовыражения [6; 7].

В уточненном, расширенном понимании становится возможным и необходимым обучение импровизации будущих педагогов-хореографов в вузе в условиях образовательного пространства, обеспечивающее формирование профессиональных навыков студентов, включающее познание многообразных танцевальных стилей, лексического материала, накопление личностного опыта приемов исполнительского мастерства, способствующее развитию творческого мышления и самореализации творческого потенциала.

Импровизация, выступающая в качестве средства развития творчества будущих педагогов-хореографов в вузе, становится важной составляющей работы над постановкой танца в ходе выполнения педагогических и хореографических задач, развивает временные и пространственные ориентиры, обогащает пластику как язык тела, совершенствует танцевальные навыки, уверенную способность к самовыражению, устраняет различные психологические и физиологические комплексы, а также позволяет «обходить» их или не делать доминирующими, совершенствуя профессиональную подготовку будущих педагогов-хореографов, развивая индивидуальное и коллективное творчество. Достижение этой цели является серьезной и сложной профессиональной задачей. Овладение импровизацией как средством развития творчества будущих педагогов-хореографов требует поиска соответствующих путей решения, стимулов и приемов развития импровизации, обоснования практических разработок упражнений по импровизации в танце как средства развития творчества у педагогов-хореографов, на освещение названных вопросов, и нацелена данная статья.

**Изложение основного материала статьи.** Традиционно положения классического балета и народного танцев, как основа всех остальных направлений хореографии, наполнены базовыми канонами и ограничениями. В отличие от основ классического и народного танцев, мировоззренческие позиции современного танца ориентированы на свободу, импровизацию. Импровизация в современном танце приветствуется в огромном культурном пласте хореографии конца XX – начала XXI вв., объединяющем в себе различные модные танцевальные течения, выражающие чувства и настроения танцоров, и являющиеся их свободным и универсальным проявлением.

С конца XIX века импровизация стала приветствоваться в новом направлении хореографии – «modern» танец (современный танец), получивший активное развитие в Европе и США, а затем, и в России. Одним из создателей танца модерн и такого танцевального направления считают Айседору Дункан (1877-1927), американскую танцовщицу «босоножку», танцевавшая в стиле moder, благодаря которой даже русский классический балет сумел обновиться и обогатиться новыми средствами выразительности современного танца [8].

Будущим педагогам-хореографам важно понимать, что современный танец отвечает на вызовы современного мира. Как отмечают исследователи О.Н. Вернигора, О.А. Воробьева [2], Штенникова Е.В. [12], студенты хореографических специальностей знакомясь с различными видами современного танца: модерн-джаз, модерн и постмодернистские танцы и др., синтезируют различные направления современного хореографического искусства для проявления индивидуальной импровизации как средства развития творчества. На сегодняшний день contemporary dance является одним из самых популярных танцевальных направлений современной хореографии в мире [2].

Учитывая, что с конца XX века на процесс образования все большее влияние стали оказывать интернет-технологии и электронные средства коммуникации, ставшие практически средой обитания современной молодежи, преподавателями даются индивидуальные задания будущим педагогам-хореографам – познакомиться и разобраться с направлениями современного танца самостоятельно через сеть и обсудить с другими обучающимися в группе. Студенты должны прийти к выводу, самостоятельно или с помощью преподавателя, что важнейшей сущностной характеристикой импровизации в современном танце является постоянное обновление, обостренное ощущение времени, совершенствование эстетических, духовных и художественных потребностей публики и самих танцоров. Студентам также важно понять, что к сущностной характеристике импровизации в современном танце (История развития современного танца [8]).

В процессе проведения занятий необходимо познакомить студентов с теми выдающимися танцорами, которые оставили после себя след в истории танца.

Обучение импровизации будущих педагогов-хореографов в вузе является важной профессиональной задачей. Для этого исследованы и выделены стимулы и приемы развития импровизации: звуковые, визуальные, касательные. Все стимулы и приемы развития импровизации способствуют обучению импровизации будущих педагогов-хореографов в вузе.

Импровизация в танце как средство развития творчества будущих педагогов-хореографов обеспечивается в ходе создания хореографических произведений и хореографических образов развития памяти и педагогической и хореографической подготовки студентов при составлении ими авторских композиций из заранее заготовленных комбинаций.

С целью улучшения теоретических и практических знаний по развитию импровизации как средства развития творчества у будущих педагогов-хореографов разработан комплекс упражнений, позволяющий легче воспринимать учебный материал, учить связки, и познавать практические навыки создания хореографического произведения. Душевное состояние и переживания танцора помогают показать зрителю живую картинку. Он сможет прочувствовать и понять, что ощущает танцор и что он хочет показать в своем хореографическом номере.

Помимо этого, студентам дается задание подготовить эссе, на представленную тему «Импровизация как средство развития творчества будущих педагогов-хореографов».

Предложенное задание и упражнения помогают студентам повысить уровень их теоретических знаний практического навыка по саморазвитию у них импровизации как средства развития творчества.

Комплекс упражнений по развитию импровизации как средства развития творчества у будущих педагогов-хореографов включает: импровизационные упражнения для различных частей тела; движения, создающие хореографические образы; контактные упражнения для коммуникации партнеров.

Импровизационные упражнения для различных частей тела:

направлены на обучение импровизации посредством авторского соединения ранее изученных отдельных элементов в новые творчески вариации:

- наклонов и поворотов головы;
- подъемов вверх и опусканий вниз плеч, по очереди и вместе «восьмеркой» и круговыми движениями;
- движений по полукругу и по кругу, назад и вперед грудной клеткой;
- подъемов вверх и движений в стороны, круговых «восьмерок» и закручиваний бедрами;
- упражнений для разработки тазобедренных, коленных и голеностопных суставов, пальцев ног; мягких и жестких ног; без опоры на ноги (лежа на спине) и с опорой на ноги (стоя), со сменой опорной ноги;
- движения для различных частей рук (кистей, ладоней, локтей, плеч), подъемов вверх, опусканий вниз и отведений в стороны.

Все движения предполагают смену темпа (медленного, среднего и быстрого) и ритмического рисунка под музыку и без музыки (под хлопки, удары, постукивания и др.) от простых спонтанных движений к структурированным (предполагающим целенаправленную резкую смену ритмов (быстрого и медленного), поиск собственного ритма, синкопированные движения), способствующие выработке навыков осознанной импровизации.

Импровизационные движения, создающие хореографические образы:

– импровизационные движения, развивающие способность к импровизации, ориентирующие на понимание и воспроизведение конкретных состояний, ощущений: тепла, холода, горя, радости, разочарования и восхищения, различных траекторий движения и пространства, создающие основу для небольших этюдов, которые могут стать индивидуальными «заготовками» для сольных хореографических постановок и групповых для концертных программ студентов.

Будущим педагогам-хореографам даются задания:

- осуществить поиск движений, комфортных для своего тела, погружаясь в свой внутренний мир и отслеживая собственные ощущения;
- решить конкретную педагогическую и хореографическую задачи: дотягиваясь и доставая нужный предмет, разбить его или прижимать к себе, как-то что ценное; дотрагиваясь до кого-то, показать, что испытываешь удовольствие или страх, неприятие; бросая предметы от обиды, или ударяя кого-то из-за нанесенного оскорбления; качнуться с удовольствием на качелях, в гамаке, покачиваясь в лодке или мечтая);
- изображать элементы, различные по объему; создавать разнообразные пространства вокруг себя; рисовать телом предметы, меняя движением форму своего тела.

Преподаватель делит студентов на две группы: авторов импровизаций и экспертов. Группа авторов демонстрирует свои творческие находки, а группа экспертов их оценивает, проводит анализ и организует обсуждение. Критериями оценки являются: динамика движений, яркость хореографических образов, выразительность изображенных ощущений, их пространственный фокус, насколько интересно их творческое решение для зрительного восприятия и поставлены ли воспитательные задачи для профессионального самосовершенствования педагогов-хореографов и для культурного, эстетического и эмоционального развития зрителей?

Импровизационные контактные упражнения для коммуникации партнеров [10]. К ним можно отнести следующие упражнения:

– импровизационные контактные упражнения для развития способности к коммуникации могут отражать различные типы взаимоотношений, например, «Зависимые и созависимые», отражающие любовь, притяжение партнеров друг к другу, даже, если они стоят или двигаются в пространстве на определенном расстоянии друг от друга, или периодически подходят друг к другу, выполняя упражнения на равновесие, без слов, чувствуя один другого и в обратном порядке, как эмоционально близкие люди, обучаясь хореографически и актерски изображать зрителю, что между танцорами происходит коммуникация, очень важная для обоих партнеров. Для этого во всех движениях должен наблюдаться баланс во всех движениях;

– импровизационные контактные упражнения «Зеркальные отношения» в паре» [10], отражающие понимание, очень острое чувственное восприятие любого движения партнера даже в самых простейших формах, проявлениях, элементах. Танцоры и лицом друг другу, и спиной и боком, и в любых ракурсах зеркально повторяют движения друг друга, зеркально отражают хореографические навыки, необходимые одного уровня профессиональной хореографической подготовленности и готовности к импровизации.

Обучение импровизационным контактным упражнениям «Зеркальные отношения» осуществляется как в паре, так и в группе. Всей группе студентов дается задание: встать по парам, друг напротив друга. В каждой паре один танцор назначается ведущим, а другой – ведомым. Ведомый должен зеркально повторять движения ведущего. Одна пара назначается экспертами, которые должны определять: кто из танцоров в каждой паре является ведущим, а кто ведомым. В это же время в каждой паре ведущий и ведомый должны синхронно двигаться так, чтоб ведомый отражал за ведущим каждое движение настолько точно, насколько это возможно, достигая такой согласованности в импровизационных движениях пары, чтобы эксперты не могли различить, кто выполняет роль ведущего, а кто – ведомого. Через несколько минут танцоры меняются ролями и повторяют упражнение. Лидерство переходит между двумя танцорами. Ни один из танцоров не должен специально выбирать, сохранять ему лидерство или избегать его;

– импровизационные контактные упражнения «Доверительные отношения» предполагают работу в парах и исследование при работе с весом безопасных способов взаимодействия, требующих полного доверия партнеру. Танцоры придумывают сюжет готовя его для показа зрителям и экспертам на основ простых хореографических элементов и их комбинаций. Содержание сюжета может меняться по ходу действия танцующих в зависимости от их настроения.

Хореографически импровизационные контактные упражнения «Доверительные отношения» в паре [10] основываются на умении чувствовать вес частей тела партнера и умении быть надежной опорой для них и партнера в целом. Например, один танцор лежит на спине, совершенно расслабленный, позволяя другому двигать его руками, ногами. В то время, как другой – поднимает одну ногу, руку или другую ногу, руку первого партнера, двигая её в различных направлениях, ощущая вес конечностей и свободу движения в суставах, являясь для них надежной опорой и оказывая им реальную поддержку. Лучше начинать с рук, далее переходить к ногам и голове. Важно учиться расслабляться и доверять партнёру, отдавая ему полностью части своего тела и их вес, поэтому необходимо, беря в руки «чужие» части тела, вести себя спокойно, чтобы доверившийся партнер чувствовал себя в безопасности. Упражнения могут дополняться переворачиванием доверившегося партнера и его перекатыванием, но при этом обеспечением ему необходимой поддержки, используя свои руки и всё своё тело в качестве опоры для оправдания доверия партнёра. Доверие активизирует первого партнёра и он постепенно становится активнее, и сознательно начинает сам направлять свой вес на опору партнёра, чувствуя свой вес и его перемещение.

Хореографически импровизационные контактные упражнения «Доверительные отношения» в группе предполагают постановку танцоров в круг, чтоб все держались за руки. Каждый отклоняется из круга, удерживаясь благодаря равновесию группы, а не собственному индивидуальному равновесию. В круге, танцоры могут качаться, опираться на крепко сжатые руки других, чувствуя свой вес. Если группа станет перестраиваться в другие конфигурации кроме круга, то необходимо продолжать сохранять взаимодействие между всеми танцорами, даже при передвижении фигуры, продолжая как-то держаться за руки, стоя или двигаясь в пространстве, позволяя одному из партнеров делать различные упражнения на равновесие без слов, просто чувствуя друг друга, сохраняя групповой баланс; чувствовать вес частей тела двигающегося партнера и стараться быть надежной опорой для него, в ходе выполнения хореографических импровизационных контактных упражнений, сохраняя доверительные отношения. Если танцор на некоторое время танцор покидает своё место совсем или перемещается в другое место, он должен отнестись внимательно, чтобы другие партнеры соединили руки без него, не теряя группового баланса.

Импровизационные движения для ориентации в пространстве[10]:

– импровизационные движения для ориентации в пространстве связаны с развитием ощущения, понимания безопасности через его исследование. Все танцоры должны закрыть глаза и повернуться вокруг своей оси несколько раз, чтобы потерять ориентацию в пространстве. Затем, танцорам можно начать двигаться в пространстве, исследуя пол, стены, мебель. Исследовать пространство лучше через медленные движения, так чтобы безопасно чувствовать себя с закрытыми глазами. Если танцоры сталкиваются друг с другом, они могут с помощью хореографических элементов взаимодействовать некоторое время, оставаясь с закрытыми глазами. Даже в знакомом пространстве танцоры могут сделать открытие относительно размера или формы пространства, или расположения объектов внутри него. Эти движения также готовят к доверию. Будущие педагоги-хореографы должны научиться не бояться физически контактировать с предметами и людьми, учиться контактировать безопасно, познавать свое тело и научиться концентрироваться, быть внимательными, обрабатывать импровизационные навыки на развитие безопасной ориентации в пространстве.

**Выводы.** Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что на современном этапе в образовательном процессе вузов на хореографических специальностях важно уделять большее внимание развитию творчества на основе импровизации в танце, поскольку она активизирует творческое мышление, способствует самореализации творческого потенциала. Импровизация как средство развития творчества, выходит за рамки традиционного исполнительства и обращена к творчеству самих исполнителей, сотворчеству с балетмейстерами и музыкантами. В данном исследовании уточнена сущность импровизации в танце не как стихийная, а как осознанная спонтанность, дополненная опытом внимательности и самонаблюдения, доверительности и рефлексии своих чувств, обретения целостности и полноты мироощущения и самовыражения. Уточненное и расширенное понимание импровизации как средства развития творчества, делает возможным и необходимым

обучение импровизации будущих педагогов-хореографов в вузе, включает формирование профессиональных навыков: познание многообразных танцевальных стилей и лексического материала, накопление личного опыта приемов исполнительского мастерства, развитие пространственных и временных ориентиров, самосовершенствование танцевальных навыков, уверенности в себе, способности к самовыражению, самореализации творческого потенциала. Достичь этой цели является серьезной и сложной профессиональной задачей. Важен поиск соответствующих путей решения, стимулов и приемов развития импровизации, обоснования практических разработок упражнений по импровизации в танце как средства развития творчества будущих педагогов-хореографов, что будет способствовать повышению качества образования в вузах, имеющих хореографические специальности, соответствующего современным требованиям общества и российского государства.

#### Литература:

1. Андреева, М.П. Особенности создания хореографической композиции contemporary dance / М.П. Андреева, Т.С. Борисенко // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – № 2-5 (70). – С. 63-69
2. Вернигора, О.Н. Импровизации в системе обучения современным направлениям хореографии: теория и история / О.Н. Вернигора, О.А. Воробьева // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 1 (62). – С. 185-186
3. Виноградова, О.А. Семь точек зрения на танец модерн / О.А. Виноградова // Вестник академии русского балета им.А.Я. Вагановой. – № 4 (51). – 2017. – С. 147-154
4. Воробьева, О.А. Современный танец в России / О.А. Воробьева, К.Б. Демина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5 (72). – С. 106-108
5. Голубев, Д.В. Импровизационные методы преподавания «контактной импровизации» как средство создания композиции современных форм танца / Д.В. Голубев // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 6 (61). – С. 209-211
6. Гиршон, А.С. Импровизация и хореография / А.С. Гиршон. – М.: Лань, Планета музыки, 2013. – 544 с.
7. Ибатуллина, М.Г. Развитие творческих способностей обучающихся на основе хореографической импровизации / М.Г. Ибатуллина // Молодой ученый. – 2021. – № 1 (343). – С. 55-57
8. История развития современного танца [Электронный ресурс]. – URL: [https://tdmsh.irk.muzkult.ru/media/2020/04/06/1252020834/ISTORIYA\\_RAZVITIYA\\_SOVREMENNOGO\\_TANCZA\\_s\\_ssy\\_lkam\\_i.pdf](https://tdmsh.irk.muzkult.ru/media/2020/04/06/1252020834/ISTORIYA_RAZVITIYA_SOVREMENNOGO_TANCZA_s_ssy_lkam_i.pdf) (Дата обращения: 17.05.2024)
9. Карпенко, В.Н. Импровизация и хореография: индивидуальность и взаимосвязь / В.Н. Карпенко, Е.О. Ладыгина // Культура и время перемен. – 2018. – № 4 (23). – С. 12.
10. Структурная танцевальная импровизация (Отрывки из книги) Джойс Моргенрот [Электронный ресурс]: ЖИТЬ ТАНЦУЯ: сайт – URL: <http://girshon.dance/article/strukturnaya-tantsevalnaya-improvizatsiya-otryvki-iz-knigi-dzhojs-morgenrot/> (Дата обращения: 17.05.2024)
11. Сорокопуд, Ю.В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 320-324
12. Штенникова, Е.В. Развитие креативности через метод импровизации на занятиях хореографией / Е.В. Штенникова // Научные высказывания. – 2021. – № 3 (3). – С. 23-26

Педагогика

#### УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Буховцева Ольга Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (г. Биробиджан);

аспирант Чэ Сялун

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (г. Биробиджан)

### НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В настоящей статье освещены особенности формирования коммуникативных умений. Отмечается, что данная проблема находится в фокусе внимания известных отечественных и зарубежных учёных. Актуализируется, что у младшего школьника формируются социальные навыки, понимание самого себя, отношение к значимым людям, к обществу в целом, происходит формирование коммуникативных умений. В статье рассматриваются взгляды учёных к пониманию термина коммуникативные умения и обосновывается роль процесса подготовки учителя к формированию коммуникативных умений у младших школьников.

*Ключевые слова:* коммуникативные умения, младший школьник, обучение, общение, продуктивность, речевые способности, урок, формирование.

*Annotation.* This article highlights the features of the formation of communication skills (CS). It is noted that this problem is the focus of attention of famous domestic and foreign scientists. It is updated that the younger schoolchild develops social skills, self-understanding, attitude towards significant people, towards society as a whole, and the formation of communication skills. The article discusses the views of scientists on the understanding of the term communicative skills and substantiates the role of the process of teacher preparation for the formation of communicative skills in primary schoolchildren.

*Key words:* communication skills, primary school student, learning, communication, productivity, speech abilities, lesson, formation.

**Введение.** Известно, что в настоящее время активно происходит реконструкция всех областей жизнедеятельности нашего общества. Но для понимания того, что это неразрывно связано с улучшением качества подготовки будущих педагогов, необходимы серьезные, систематические изменения в деятельности высших учебных учреждений. Это является одной из важных задач нашего времени. Нельзя решить данную проблему, не учитывая значимость образования. Анализ психологической, педагогической и методической литературы показал наличие проблемы улучшения качества образовательного процесса. Поэтому в высшем педагогическом образовании требуются принципиально новые подходы в подготовке будущего педагога.

**Изложение основного материала статьи.** Современная школа, реализуя социальный заказ государства, ориентирована на компетентного педагога, обладающего креативностью и эрудированностью, а также умениями

коммуницировать, взаимодействовать друг с другом, которые важно развивать у младших школьников. Коммуникативность – это неизбежный факт эффективной образовательной деятельности, ключевой вектор развития личности.

Анализ учебно-методической, педагогической и психологической литературы показывает многообразие определений понятия «коммуникативные умения». На совокупность коммуникативных действий, сформированных на значительном уровне, указывает В.Д. Ширшов. Он концентрирует внимание на те коммуникативные действия, которые обеспечивают способность креативно применять коммуникативные знания для глубокого отображения действительности [7].

Е.В. Семенова определяет коммуникативные умения, как качества субъекта взаимодействия, которые позволяют ему реализовывать педагогическое общение на максимально высоком профессиональном уровне [3]. О.И. Киличенко понимает под коммуникативными умениями структурные составляющие личности педагога, выражающие способность учителя направлять общение детей и свои взаимоотношения с ними в конструктивное русло [1].

М.Г. Маркина в своей научной работе «Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе» показала коммуникативные умения как фактор психологической готовности детей к школе. Она дает следующие определения коммуникативным умениям: способность к конструктивному осуществлению диалога; адекватность ориентации в коммуникативном пространстве; компетентность в воспроизведении акта межличностного общения. Из чего следует, что коммуникативные умения выдаются за личностные качества либо расцениваются как компоненты, непосредственно связанные с речевым действием [2].

Потребность в общении – одна из наиболее первостепенных составляющих в жизни каждого человека. Входя в отношения с окружающим миром, человек делится информацией о своих особенностях, в обмен же он получает интересующие его знания, которые он подвергает анализу. И далее, на основе данного анализа, он выстраивает собственную жизнедеятельность в социуме. Эффективность планируемой деятельности подчинена качественному процессу обмена информацией, где уже на следующем этапе гарантируется наличие ценного коммуникативного опыта.

Умение общаться в устной форме предполагает не только владение языковыми формами общения, но и более широкой совокупностью действий, входящих в социальный контекст речевой коммуникации. Это не только знание правил этикета, но также умение целенаправленно начать, закончить и поддержать разговор; не только способность реагировать на речь собеседника, но и готовность формулировать вопросы в ответ, способность учитывать интересы и мотивы всех участников общения. Именно поэтому грамотное и своевременное формирование и развитие умений говорить на родном и иностранном языках не теряет своей актуальности, а становится важным условием социализации каждого члена общества.

Обратим внимание на три группы коммуникативных умений:

- коммуникативные / речевые (умение четко излагать свои мысли, убеждать своего собеседника; аргументировать свою позицию; выстраивать доказательство, выдвигать аргументы);
- перцептивные (способность слышать, а также слушать, при этом правильно интерпретировать информацию; проникать в чувства, настроение своего товарища посредством эмпатии, сопереживания);
- умение взаимодействовать в ходе общения (умение осуществлять диалог, обсуждение; вежливо высказывать собственные мысли и просьбы, находить решение в конфликтных ситуациях путем переговоров).

Формирование умений коммуницировать не простой процесс. Педагог, прежде всего, должен научить ученика ставить вопросы и уметь внятно на них отвечать. Важным является принятие других членов коммуникативного процесса, обосновывая собственную позицию в коллективе. Умение продемонстрировать эмпатию оппоненту – также является важным навыком. В то же время необходимо уметь объяснять и давать свою критическую оценку утверждениям оппонентов.

Основными критериями оценивания могут быть понимание важности тех или иных позиций и мнений на тот или иной вопрос, а также интерес к мнению оппонентов, отличного от своего, уважение другой точки зрения. К критериям оценивания можно отнести и осмысление перспектив разных сторон для оценивания одного и того же предмета, осмысление условности оценок. Актуально также не просто принятие чужой точки зрения, но и умение резюмировать свою. Приобретая опыт общения, младшие школьники учатся принимать во внимание и заблаговременно предусматривать разные позиции своих товарищей. Сравнивая себя с другими, ребёнок учится аргументировать собственную точку зрения и обосновывать её. В результате, завершая обучение в начальном звене общеобразовательной школы, дети способны дать оценку одного и того же предмета, убедительно описать и выразить своё мнение по отношению к конкретному явлению.

Возможности уроков иностранного языка в формировании и развитии умений коммуницировать у детей младшего школьного возраста чрезвычайно велики. К результатам изучения иностранного языка в начальной школе, прежде всего, можно отнести получение первичных навыков общения в письменной и устной форме [6].

В статье под иноязычными коммуникативными умениями мы рассматриваем следующие речевые умения:

- умение коммуницировать на иностранном языке;
- умение осознавать информацию при непосредственном и опосредованном общении с собеседником (с помощью телевидения, интернета, радио и других источников);
- умение осмысливать информацию при чтении (просмотр текста, ознакомление с содержанием, глубокое, полное понимание и пр.).

В книге Е.И. Негневичкой, А.М. Шахнарович анализируются механизмы овладения языковой системой и использования речевых способностей для общения. На этой основе строятся психолингвистические технологии обучения иностранному языку. И, конечно, чтобы усвоить устную и письменную речь, необходимо понять начальные лингвистические представления. Разумеется, для этого необходимо построить урок иностранного языка так, чтобы ребёнок испытывал желание научиться общаться и освоить правила речевого поведения [4].

На уроках учителя могут использовать культурно ориентированный метод преподавания иностранного языка, который предполагает подготовку специальных лексических упражнений, включение в образовательный процесс образцов национального фольклора и моделирование коммуникативных ситуаций. Задача учителя – создать безопасную и доверительную обстановку, стимулировать ребёнка, дать ему возможность высказываться и отвечать, исключая принуждение. Иностранный язык в урочной деятельности является не объектом обучения, а образовательным инструментом. Урок, в идеале, должен быть построен как естественная языковая среда.

Педагог на уроке иностранного языка учит детей общаться на этом языке. Соответственно важно построить урок в виде естественной коммуникации. Разумеется, младшие школьники еще и на родном языке не совсем владеют коммуникативными умениями. Поэтому задача учителя – искусно научить общению младших школьников на иностранном языке. Конечно, перед учителем стоит чрезвычайно непростая и важная задача. Для успешного формирования коммуникативных умений в рамках уроков иностранного языка, учителю требуется периодически повышать свою квалификацию.

Актуальным является вопрос совершенствования иноязычных коммуникативных способностей, к тому же иноязычное знание по своей природе неисчерпаемо, и улучшать знания иностранного языка возможно на протяжении всей жизни, как в

профессиональной, так и в социальной среде. Но для достижения эффективности данного процесса, данные способности должны быть хорошо развиты еще в школе [11].

Посредством взаимодействия на иностранном языке и через деятельность с языком младший школьник познаёт окружающий мир, а также себя самого в этом мире, иными словами усваивает все те духовные богатства, которые даёт ему процесс иноязычного образования. Обучение иностранному языку в 1-4 классах является очень важным, в связи с тем, что он служит предпосылкой успешного обучения в дальнейшем.

Однако анализ состояния вопроса формирования и развития у младших школьников иноязычных коммуникативных умений в нынешней образовательной практике свидетельствует о том, что, несмотря на достаточную разработанность учебно-методических материалов, сформировать высокий уровень иноязычных коммуникативных умений у младших школьников крайне трудно, поскольку иноязычная коммуникация детей с педагогом и сверстниками в рамках занятий, имеет кратковременный характер. Только при условии создания иноязычной языковой среды в зоне ближайшего окружения ребенка, младшие школьники получают возможность систематического повседневного общения с ровесниками и взрослыми на иностранном языке, что становится значимым условием эффективного формирования иноязычных коммуникативных умений у детей.

Исходя из вышесказанного, констатируем, что ключевой целью постижения иностранного языка в начальной школе выступает потребность укреплять у младших школьников желание коммуницировать на иностранном языке. Опираясь на широкий спектр игровых методов и приёмов, педагог сможет организовать процесс обучения доступным и занимательным способом, формируя коммуникативные умения.

Продуктивный процесс формирования и развития коммуникативных умений в рамках обучения иностранному языку для начальных классов создается такими базовыми принципами, как постижение иностранного языка через общение, сознательность, новизна, комплексность. На основе этого можно сделать уроки иностранного языка более интересными и разнообразными.

Чтобы определить у младших школьников степень владения иностранным языком, необходимо проводить диагностику. Педагогическое обследование сосредоточено на выявлении уровня сформированности коммуникативных умений. Диагностирование может включать диалогическую и монологическую речь, аудирование, навыки лексики, грамматики и фонетики. Проводимая процедура повторяется при увеличении объёма материала, а также усложняется, по мере усвоения программного материала. Пример диагностического материала представлен в таблице 1.

Таблица 1

**Выявление уровня сформированности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста**

| Разделы диагностики | Содержание   |
|---------------------|--|
| Диалогическая речь  | Ребятам предлагается познакомиться друг с другом. Они по очереди задают и отвечают на вопросы.<br>Good morning! (Good morning!)<br>– What's your name? (My name is...)<br>– Who are you? .. (Yes. No)<br>– How are you? (Fine, thanks. So-so)<br>– How old are you? (I'm eight years old)<br>– Where do you live?  |
| Монологическая речь | 1. Детям даётся задание дать описание одного фрукта, овоща или любой другой предмет. Важно, чтобы после описания предметов другие ребята догадались, о чём идёт речь.<br>– It's a fruit. It is sweet. It has round form. It is yellow and red. It grows on the tree. What's it?<br>– Is it an apricot?<br>– Is it a peach?<br>– Is it an apple.<br>– Yes, it's an apple.<br>2. Учитель выдаёт конверты с картинками времён года, а также картинки с явлениями природы. Младшему школьнику следует рассказать о том, какое время года представлено на картинке, какие месяцы этого времени года и какая погода.<br>– It is winter now. Winter is white. |

**Выводы.** Таким образом, изучение иностранного языка в начальной школе даёт возможность младшему школьнику освоить новые коммуникативные умения и более ответственно и с интересом осуществлять свою учебную деятельность.

**Литература:**

1. Киличенко, О.И. К проблеме формирования коммуникативных умений воспитателя: автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.01 / О.И. Киличенко. – М.: 1987. – 17 с.
2. Маркина, М.Г. Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе: дис. канд. пед. наук 13.00.01 / М.Г. Маркина. – Одесса, 1991. – 179 с.
3. Семенова, Е.В. Человек и язык в коммуникативном пространстве / Е.В. Семенова // Сборник научных статей. – Красноярск: СФУЮ, 2016. – №7. – 373 с.
4. Негневицкая, Е.И. Язык и дети / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович. – Москва: Наука, 1981. – 111 с.
5. Турлова, Е.А. Формирование коммуникативных умений младших школьников средствами игровой деятельности / Е.А. Турлова, С.И. Фомина // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2014. – № 7. – С. 167-171
6. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Ленинград: Наука, 1974. – С. 313-318
7. Ширшов, В.Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы / В.Д. Ширшов. Екатеринбург: Наука. – 1994. – 128 с.
8. Ягодко, Л.И. Навык смыслового чтения как средство ориентации в большом потоке информации / Л.И. Ягодко // Актуальные проблемы начального общего образования: теория и практика: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н.В. Васильева. – Чита: Забайкал. гос. ун-т, 2019. – С. 266-270



УДК 371

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

### ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

*Аннотация.* Внедрение гуманистической парадигмы в высшем педагогическом образовании требует создания условий для становления субъектной позиции студента, в основе которой – инициативность, самостоятельность, ответственность за организацию самообразования, рефлексивная оценка результатов собственной деятельности. Данные условия целесообразно реализовать путем проектирования образовательной среды вуза на гуманистических началах.

*Ключевые слова:* гуманистическая образовательная парадигма, высшее педагогическое образование, профессиональная компетентность педагога.

*Annotation.* The introduction of the humanistic paradigm in higher pedagogical education requires the creation of conditions for the formation of a student's subjective position, which is based on initiative, independence, responsibility for organizing self-education, and a reflective assessment of the results of one's own activities. It is advisable to implement these conditions by designing the educational environment of the university on a humanistic basis.

*Key words:* humanistic educational paradigm, higher pedagogical education, professional competence of a teacher.

**Введение.** Гуманизация, с точки зрения философии науки, является распространением, утверждением «в определенной сфере общественной жизни идей, взглядов и убеждений, проникнутых гуманизмом» [17].

С позиций теоретиков современной образовательной политики России гуманизация представляет собой «процесс проникновения идей гуманизма во все сферы общественных функций, в том числе в деятельностно-преобразующий процесс обучения» [7].

По мнению С.С. Корнеевкова, «гуманистическая парадигма в педагогике на первое место ставит интересы и ценности личности. Именно личность, ее индивидуальность несет в мир новые ценности, что постоянно обновляет ценности общества» [11].

Гуманистическая парадигма предполагает, что в центре образовательных отношений оказывается человек, его духовное развитие, формирование нравственных и волевых качеств, творческих способностей личности [14].

**Изложение основного материала статьи.** В отечественной психолого-педагогической науке гуманизация в образовании рассматривается в узком и широком смыслах. В узком значении гуманизация выступает проявлением нового педагогического мышления. В широком смысле феномен гуманизации образования является сложным системным (интегративным) образованием, основной задачей которого является создание всех условий для раскрытия способностей личности и удовлетворения ее потребностей в интеллектуальном, духовном, нравственном и физическом развитии. Такой подход к определению гуманизации образования позволяет определить ее структуру, которую составляют следующие компоненты:

- гуманитаризация;
- фундаментализация;
- деятельностное направление обучения.

В работах современных исследователей гуманизация образования связывается с развитием творческих возможностей человека, социально-волевого и нравственного потенциала личности, стимулирования у нее стремления к самореализации в интересах государства и предусматривает создание условий для полного самораскрытия и самореализации личности [13].

А.Р. Абдрафикова выделяет важнейшие тенденции гуманизации высшего образования, среди которых:

- поликультурное образование, или образование для жизни в многонациональном обществе;
- образование с учетом демократических ценностей, или образование в области прав человека [2].

По словам С.С. Корнеевкова, «гуманистический подход в образовании отражает постоянную связь личности со своей душой и через нее с душами всех людей. Гуманитаризация образования подразумевает выход из влияния технократической парадигмы обучения и переход образования к гуманистической парадигме» [11].

По мнению Е.В. Бондаревской, гуманистический подход объединил философов, педагогов, психологов, социологов в поиске смысла человеческого бытия, свободы выбора, творческой самореализации, целостности личности, управления собственным развитием. Гуманистические модели образования и воспитания объединяют особое ценностное отношение к человеку, признание его развития ведущей задачей образования и воспитания, а становление уникальной личности – их главным результатом, что предполагает свободу и творчество педагога и обучающихся как приоритет в выборе средств, методов, форм педагогического процесса для поддержания личности в ее самоопределении и самореализации [5].

По словам И.А. Зимней, гуманизация обучения предполагает «общую для всего образовательного пространства гуманистически ориентированную цель обучения; изменение содержания обучения в плане его гуманитаризации, применение личностно-деятельностного подхода к процессу обучения; реализацию деятельностно-задачной формы обучения» [8].

Особенность гуманистического подхода к образованию заключается в том, что воздействие должно происходить на общем фоне профессиональной подготовки и исключительно в контексте осознания студентами их роли как неотъемлемых компонентов профессиональной и социальной компетентности и как предпосылки творческой и личной самореализации и успешного достижения своих жизненных целей [9].

В системе высшего педагогического образования гуманистический подход должен стать одним из ведущих ввиду особенностей и специфики педагогической деятельности.

Согласно гуманистическому подходу реализация профессионального образования педагогов должно осуществляться на основе обеспечения субъект-субъектного, партнерского и взаимодействия преподавателя и студентов, обладающего научно-познавательным характером. Указанное требование предполагает конкретизацию программы и содержания обучения, изменение методов обучения, а также повышение роли самостоятельной деятельности студентов.

По мнению А.Р. Абдрафиковой, «основной задачей реализации профессионального образования в контексте гуманистической парадигмы является «создание таких условий в вузе, при которых содержание, структура и методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры в целом. Эти условия

предполагают использование исторического опыта, богатых духовных и общекультурных традиций, достижений мировой науки и техники» [1].

Концептуальную основу педагогического образования, реализуемого в контексте гуманистической парадигмы, составляют следующие принципы:

- приоритет человека как личности;
- свобода выбора ценностей;
- реализация возможностей саморазвития;
- единство национальных и общечеловеческих интересов;
- системность;
- взаимосвязь теории и практики;
- гуманитарные и естественнонаучные знания;
- методология социального познания, факторный анализ общественных явлений;
- осознание цивилизационного единства человеческой истории;
- толерантность во взаимодействии народов и культур;
- дискурсионная форма (технологии) организации обучения и воспитания личности [3].

По мнению С.С. Корнеевской, «реализация принципов гуманизма в воспитательном процессе означает проявление в личности общечеловеческих ценностей, которые значимы не для ограниченного круга людей, класса или государства, но для всего человечества» [11].

Итак, сегодня основным ориентиром реализации высшего педагогического образования является направленность его на гуманистические ценности. Педагогическое образование в высшей школе сегодня должно определять изменения приоритетов с материальных ценностей на духовные, с массовых образовательных подходов к обеспечению вниманием каждого специалиста в области образования, с целью разработки программ и траекторий его личностного и профессионального развития.

«Гуманизация процесса обучения в высшей школе в системе инновационного образования предполагает наличие системного антропологического знания как ядра личностной и профессиональной культуры педагога, т.е. по своему содержанию педагогическое образование должно стать практическим человекознанием, своего рода педагогической антропологией» [1].

Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич обосновывают преимущества использования гуманистического подхода в образовании педагогов, подчеркивая, что «под влиянием гуманистических идей существенно обогащаются взгляды на сущность профессионализма педагогического труда сквозь призму личностных структур педагогического сознания, благодаря чему педагог не только выполняет должное, но и активно переосмысливает все компоненты педагогического процесса, предоставляя им личностного смысла, ... стремится на рефлексивной основе породить этот смысл в обучающихся, проявляя таким образом педагогическое творчество на основе, прежде всего, самоорганизации» [5].

В контексте гуманистической парадигмы образования неотложной потребностью в системе профессиональной подготовки педагога является мотивация преподавателей к переосмыслению ими своей педагогической позиции, корректировке взглядов на самого себя, реализации последовательной работы со своими мотивами, стремлениями, осознания ценностных основ собственной педагогической деятельности и своего места в ней. Сущность активности преподавателя в рамках гуманистического подхода заключается в постоянном стремлении к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию, самосохранению в ситуации нестабильности профессионального пространства, что автоматически будет отражаться на формировании стимулов к данным видам самосовершенствования и у студентов.

Так, при новой парадигме образования социальные требования к роли педагога претерпевают существенных изменений. В рамках традиционной системы преподавания наиболее компетентными источниками знаний признавались педагог и учебники. Роль педагога была ведущей в значении контролирующего субъекта познания. В системе гуманистической парадигмы образования роль преподавателя определяется организацией самостоятельной познавательной деятельности субъектов обучения, осуществлением консультативной функции. Данные сущностные изменения роли и статуса преподавателя требуют от него на современном этапе более высокого уровня компетентности и профессионального мастерства.

Гуманизация процесса профессиональной подготовки педагога в области образования требует от преподавателя соблюдения таких человекоцентристских требований:

- проявления доверия к студенту;
- оказания помощи обучающемуся в формировании целей, задач;
- реализации учета внутренней мотивации студента;
- оказания консультативной помощи обучающимся в решении различного рода трудностей;
- проявления эмпатии, выработки в себе способности адекватно воспринимать эмоциональное состояние группы и каждого отдельного студента;
- активности, адекватности во взаимодействиях со студентами.

Соответствие образовательного процесса целям гуманизации предусматривает внедрение ряда изменений, а именно:

- иерархии задач в системе подготовки будущего педагога, главной из которых должно стать развитие творческого потенциала обучающегося;
- технологии подготовки будущего педагога, основу которой должны составлять самостоятельная работа студента, поисковый характер обретения знаний;
- статуса и роли преподавателя вуза [1].

Гуманистическая парадигма педагогического образования строится на основе следующих концептуальных положений:

- в основе гуманистического образования – представление о личности как о целостности, о ее безусловной ценности и уникальности;
- развитие, обучение и воспитание человека должно строиться на общечеловеческих ценностях;
- высшее гуманитарное образование должно базироваться на идее о сотрудничестве во всех видах деятельности и общения;
- в основе образовательной концепции должна быть заложена идея саморазвития человека.

Для достижения целей педагогического образования, заложенных в образовательном и профессиональном стандартах, и реализации его согласно принципам гуманистического подхода к образованию необходимо создание ряда организационно-педагогических условий. Исследовательницей С.В. Ивановой выделены следующие педагогические условия, способствующие гуманизации обучения педагогов и достижению целей высшего профессионального педагогического образования:

- учет психолого-возрастных особенностей субъектов обучения, специфики содержания и методики преподавания учебной дисциплины;
- субъект-субъектный характер взаимодействия участников процесса профессионального образования;
- изменение роли преподавателя, формирующего благоприятную среду для развития личности будущего педагога;
- реализация дифференциации обучения;
- обеспечение вариативности содержания и технологий обучения;
- предоставление субъектам обучения права выбора содержания обучения и технологий его реализации;
- создание учебной ситуации как особой коммуникативной среды, диалогического режима общения на занятиях;
- организация групповых форм работы, способствующих диалогическому общению субъектов обучения;
- направленность процесса обучения на результативную и процессуальную стороны учебной деятельности субъектов обучения;
- оценка составляющих учебной деятельности: уровня усвоения знаний и овладения способами реализации данной деятельности;
- создание ситуации успеха на всех этапах обучения [10].

Инновационная парадигма образования предполагает с целью формирования гуманистической культуры будущих педагогов в процессе их профессионального образования вуза применение в учебном процессе личностно-ориентированных педагогических технологий, среди которых:

- тренинг творческого саморазвития личности [4];
- деловые игры [6];
- освоение эвристических обучающих программ [16];
- психолого-педагогические семинары на основе изучения отечественного и практического опыта [2].

Построение педагогического процесса профессиональной подготовки педагогов в контексте гуманистической парадигмы реализуется с учетом таких дидактических основ, как:

- осознание личности человека как наивысшей ценности;
- идея совместной деятельности, сотрудничества между личностью – индивидуальностью преподавателя и личностью – индивидуальностью будущего специалиста, что лежит в основе гуманистического подхода в образовании;
- идея саморазвития человека, в основе концепции которой – постоянное совершенствование процессов восприятия, памяти, мышления, воображения; интеграции личностных качеств, развитие нравственности, мотивов и потребностей;
- трансформация позиций преподавателя и студента;
- изменение методологии проведения учебных занятий, характеризующейся увеличением доли использования активных и интерактивных технологий и методов обучения [11].

Сама сущность педагогической деятельности предусматривает формирование у будущих специалистов, наряду с теоретическими знаниями по предмету и профессионально значимыми компетенциями, системы качеств, базирующихся на основных общечеловеческих ценностях, в основе которых – духовность.

В психолого-педагогической литературе понятие «духовность» трактуется в разных аспектах:

- как индивидуальное выражение двух фундаментальных потребностей в общей системе мотивов деятельности – идеальной потребности познания и социальной потребности правильно жить, активно действовать для себя и для других;
- как высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, где основными ориентирами жизнедеятельности являются человеческие ценности;
- как ориентированность личности на поступки ради блага тех, кто ее окружает;
- как значение чувств в духовном развитии человека;
- как высший уровень развития личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности являются высшие человеческие ценности;
- как категория человеческого бытия, которой выражается его способность к самосозиданию и созиданию культуры;
- как социальный фактор духовного становления личности [18].

По словам С.Б. Крымского, духовность – это способность переводить универсум внешнего бытия во внутренний вселенную личности на этической основе, способность создавать тот внутренний мир, благодаря которому реализуется самоотжественность человека, его свобода от жестокой зависимости от ситуаций, постоянно изменяются. И именно духовность выступает способом самопостроения личности, поскольку она связана с выбором своего собственного образа, своей судьбы и роли, одним словом, встречей с самой собой [12].

Духовность представляет собой одну из основ формирования профессиональной культуры педагога, а именно: ее компонент – духовную культуру личности.

Духовная культура педагога представляет собой личностно-профессиональное образование, сущностью которого выступает способность к осознанию сущности бытия и собственной профессиональной деятельности с позиций гуманизма, а также к распространению данного подхода в среде обучающихся [15].

**Выводы.** Вышеуказанное обосновывает необходимость реализации профессиональной подготовки в контексте гуманистической парадигмы на современном этапе развития общественного сознания, характеризующегося снижением уровня духовности и культуры, падением эталонов общечеловеческих моральных ценностей.

#### Литература:

1. Абдрафикова, А.Р. Гуманистическая парадигма современного педагогического образования / А.Р. Абдрафикова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 1. – С. 13-17
2. Абдрафикова, А.Р. Развитие гуманистической парадигмы и ее проявление в системе высшего педагогического образования в IV четверти XX века: Дис... к. пед. н. / А.Р. Абдрафикова. – Казань. 2005. – 184 с.
3. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили. 2001. – 464 с.
4. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1 / В.И. Андреев – Казань: Изд-во КазГУ, 1998. – 617 с.
5. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», – 1999. – 560 с.
6. Вербицкий, А.А. Деловая игра как форма контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов / А.А. Вербицкий // Педагогика и психология образования. – 2009. – № 4. – С. 73-84
7. Вестник Министерства образования. – 2006. – № 12.
8. Зимняя, И.А. Гуманизация образования – императив XXI века / И.А. Зимняя // Гуманизация образования: сб. науч. трудов. – Набережные Челны, 1996. – Вып. 1. – С. 20-30
9. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. / И.А. Зимняя. – Ростов-н-Д.: Феникс, 1997. – 480 с.

10. Иванова, С.В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия / С.В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2010. – №2 (5). – С. 91-117
11. Корнеев С.С. Гуманистическая парадигма в системе высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 26-37
12. Крымский, С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С.Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21-28
13. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск. Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
14. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. Ответственный ред. С.И. Смыгин. Серия «Учебники, учебные пособия». – Р-на-Д.: Феникс, 2002. – 512 с.
15. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М., 2000. – 240 с.
16. Спириин, Л.Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач / Л.Ф. Спириин. – Кострома: КГУ, 1994. – 107 с.
17. Философия и методология науки: в 2 ч. – М.: БуР-Другс, 2004. – Ч. 1. – 303 с.
18. Фролов, И.Т. О человеке и гуманизме: работы разных лет / И.Т. Фролов. – М.: Политиздат, 1999. – 198 с.

**Педагогика**

**УДК 371**

**кандидат технических наук, доцент Верещагина Александра Сергеевна**  
 ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск);  
 ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (г. Новосибирск);  
**старший преподаватель Кафарова Кизханум Загировна**  
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);  
**кандидат технических наук, доцент Вассунова Юлия Юрьевна**  
 ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

### **ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ**

*Аннотация.* В современном образовании цифровые инструменты становятся все более важным компонентом учебного процесса, играя ключевую роль в улучшении обучения и оценке знаний студентов. Эта статья обсуждает разнообразные цифровые инструменты, предназначенные для оптимизации образовательного процесса. В статье рассматривается влияние цифровых инструментов на повышение эффективности обучения и обсуждаются различные типы таких инструментов, включая интерактивные доски, онлайн-платформы для обучения, программы для создания интерактивных уроков и многое другое. Особое внимание уделяется их роли в стимулировании активного участия студентов и повышении их мотивации к обучению. Кроме того, статья рассматривает применение цифровых инструментов для оценки знаний. Здесь рассматриваются такие инструменты, как онлайн-тестирование, электронные портфолио, системы онлайн-оценивания и другие. Обсуждаются их преимущества перед традиционными методами оценки и возможности индивидуализации процесса оценивания.

*Ключевые слова:* цифровые инструменты, обучение, оценка знаний, интерактивные доски, онлайн-платформы, интерактивные уроки, мотивация студентов, индивидуализация обучения интеграция технологий, современные требования образования.

*Annotation.* In modern education, digital tools are becoming an increasingly important component of the learning process, playing a key role in improving student learning and assessment. This article discusses a variety of digital tools designed to optimize the educational process. The article examines the impact of digital tools in enhancing learning and discusses the different types of such tools, including interactive whiteboards, online learning platforms, programs for creating interactive lessons, and more. Special attention is given to their role in encouraging active student participation and increasing student motivation to learn. In addition, the article looks at the use of digital tools for knowledge assessment. Tools such as online testing, e-portfolios, online assessment systems and others are discussed here. Their advantages over traditional assessment methods and possibilities of individualization of the assessment process are discussed.

*Key words:* digital tools, learning, knowledge assessment, interactive whiteboards, online platforms, interactive lessons, student motivation, individualization of learning technology integration, modern education requirements.

**Введение.** Одной из главных причин актуальности цифровых инструментов является современный образовательный ландшафт, который стал более многообразным и многоуровневым.

Другой важной причиной является смена парадигмы обучения: от пассивного приема информации к активному участию и исследовательскому подходу. Например, с помощью интерактивных досок учителя могут создавать динамичные уроки, включающие игры, видеоролики, анимации и другие интерактивные элементы, что делает учебный процесс более привлекательным и запоминающимся для учеников.

Еще одним фактором является требование адаптации образовательных программ к современным реалиям и требованиям рынка труда. Это является одной из ключевых задач, решение которой сможет оказать существенное повышение качество профессионального образования (И.Б. Байханов [1]).

Таким образом, актуальность использования цифровых инструментов в обучении обусловлена не только технологическим прогрессом, но и необходимостью адаптации образовательного процесса к современным требованиям и потребностям студентов. Появление цифровых инструментов и платформ онлайн-обучения вызвало значительные преобразования в сфере высшего образования, изменив традиционные педагогические подходы и перестроив методологические подходы.

**Изложение основного материала статьи.** Смена парадигмы обусловлена повсеместной интеграцией информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный контекст, что способствует более гибкому, доступному обучению, что, в целом, обеспечивает практический механизм персонализированному подходу.

В настоящем исследовании изучается влияние цифровых инструментов и платформ онлайн-обучения на результаты обучения в вузах РФ. Благодаря изучению точек зрения основных субъектов образовательного процесса, исследование выявило как преимущества, так и проблемы, связанные с интеграцией этих технологий.

Полученные результаты подчеркнули положительное влияние цифровых инструментов и онлайн-платформ на вовлеченность, мотивацию и успеваемость обучаемых.

Все основные субъекты образовательного процесса (преподаватели, студенты) признали преимущества интерактивных электронных учебных мероприятий, которые обеспечивают постоянный доступ обучаемых к множеству онлайн-ресурсов.

Эти результаты согласуются с существующими данными, подтверждающими эффективность цифровых учебных сред в повышении качества обучения и улучшении результатов (Л.Г. Паршина, П.В. Замкин, И.Б. Буянова, Е.В. Щербинкина [13], Е.В. Рябова, З.А. Саидов, И.Р. Позднякова [14] и др.). Однако, несмотря на очевидные преимущества, исследование также пролило свет на серьезные проблемы, препятствующие эффективному использованию цифровых инструментов в высшем образовании.

В качестве существенных препятствий были названы технические трудности, ограниченный доступ к ресурсам и недостаточные возможности для обучения. Это подразумевает не только инвестиции в технологическую инфраструктуру и вспомогательные услуги, но и приоритетные инициативы по профессиональному развитию, направленные на повышение цифровой грамотности педагогов и учащихся.

Кроме того, усилия по формированию культуры открытости к инновациям и изменениям жизненно важны для преодоления сопротивления и содействия плавной интеграции цифровых инструментов в процесс преподавания и обучения.

Влияние этих технологических достижений очень велико, поскольку они не только повышают вовлеченность и мотивацию учащихся, но и способствуют совместному обучению и развитию навыков критического мышления. Цифровые инструменты в настоящий момент имеют огромный спектр реализации различных функций в условиях современного образования, включая:

- виртуальные лаборатории,
- системы управления обучением (LMS),
- интерактивные симуляторы,
- образовательные приложения.

Каждый из видов цифровых ресурсов каждая из которых вносит свой уникальный вклад в образовательный ландшафт.

Эти инструменты позволяют преподавателям разрабатывать и предоставлять контент инновационными способами, учитывая различные стили обучения и предпочтения. Например, LMS-платформы, такие как Blackboard и Moodle, обеспечивают структурированную, но гибкую основу для проведения курсов, позволяя использовать возможности асинхронного обучения и непрерывного доступа к материалам курса, что может повысить результаты обучения за счет соответствия разнообразным графикам студентов.

Эти платформы предлагают массовые открытые онлайн-курсы (МООК), которые привлекают миллионы учащихся, преодолевая географические и экономические барьеры (Ю.Ф. Катханова [2]).

Однако переход к цифровому обучению не обходится без проблем. Необходимо решать такие вопросы, как цифровое неравенство, постоянная необходимость разработки эффективных педагогических стратегий для полноценной интеграции цифровых технологий в образовательный процесс.

Несмотря на эти проблемы, потенциальные преимущества данных технологий в высшем образовании весьма значительны.

Цифровые инструменты способствуют развитию у обучаемых критического мышления, что положительным образом сказывается на их профессиональном развитии. Например, задания, требующие решения проблемы через коллективное обсуждение в онлайн-форумах или создание мультимедийных презентаций, развивают у обучаемых так же навыки командной работы, гибкости мышления (В.И. Калыхматов [4]).

Использование цифровых инструментов в образовании помогает студентам освоить различные цифровые технологии и программы, а также научиться эффективно их применять в различных сферах жизни, также способствуют созданию учебной среды, ориентированной на сотрудничество и командную работу.

Цифровизация в современном образовании заключается в обеспечении доступности образования, индивидуализации обучения, создании увлекательной учебной среды, развитии цифровой грамотности и стимулировании сотрудничества и командной работы.

Эти инструменты играют важную роль в формировании компетентных и адаптивных выпускников, способных успешно справляться с вызовами современного мира (Е.В. Клейменова [6]).

Влияние цифровых инструментов на процесс обучения огромно и многогранно. Они не только изменяют способы передачи знаний, но и влияют на саму динамику и организацию учебного процесса.

Прежде всего, цифровые инструменты улучшают доступность обучения, а так же способствуют индивидуализации обучения. Например, при использовании онлайн-платформ студенты могут пройти персонализированный курс, который автоматически адаптируется к их актуальному на тот момент уровню знаний. Это помогает каждому обучаемому учиться наиболее эффективным образом и успешно развиваться (А.А. Коломейцева [5]).

Следующее влияние заключается в увеличении интерактивности учебного процесса (И.М. Красильников [7]).

Еще одно важное влияние – улучшение обратной связи. Например, онлайн-платформы могут автоматически проверять задания и предоставлять студентам детализированный анализ их ошибок. Это помогает студентам лучше понимать свои ошибки и извлекать уроки из них для дальнейшего улучшения (Т.Б. Ларина [8]).

Эти инструменты помогают создать современную, адаптивную и эффективную образовательную среду, способствующую успешному обучению и развитию личности.

Вместо пассивного прослушивания лекций или чтения учебников, студенты вовлекаются в диалог с учителем и с друг другом, обсуждают концепции, задают вопросы и предлагают свои идеи. Это помогает им лучше понимать материал и запоминать его, поскольку активное обсуждение и взаимодействие стимулируют мыслительные процессы.

Вместо того чтобы просто принимать информацию, они сталкиваются с реальными проблемами и задачами, которые требуют от них применения знаний и размышлений.

Например, использование проблемно-ориентированных методов обучения позволяет студентам анализировать ситуации, искать решения и принимать взвешенные решения (Е.Ю. Никитина, И.А. Куликов [9]).

Следующий аспект Работа в группах или командах позволяет студентам обмениваться идеями, вырабатывать совместные стратегии и решения, развивать уважение к мнению других и учиться слушать и взаимодействовать с разными точками зрения.

Индивидуализация учебного процесса – это подход, при котором обучение адаптируется к индивидуальным потребностям, способностям и интересам каждого студента. Этот подход является важным элементом современной педагогики, поскольку учитывает разнообразие учеников и помогает им достигать лучших результатов (И.В. Павлова [10]).

Например, студенты могут выбирать темы для исследовательских проектов или задания в зависимости от своих интересов и предпочтений (М.В. Пашков [11], А.В. Пеша [12]).

Третий аспект – индивидуализация учебного процесса обеспечивает возможность гибкого темпа обучения. Каждый студент учится по-разному и имеет свой собственный темп усвоения материала. Использование цифровых инструментов

позволяет студентам учиться в своем собственном темпе, принимая во внимание их индивидуальные потребности и возможности.

Л.Р. Салаватулина [15] и др. отмечают, еще одно важное преимущество индивидуализации учебного процесса – это учет особенностей каждого студента.

Некоторым студентам может потребоваться дополнительная помощь или разъяснения, в то время как другие могут нуждаться в дополнительных заданиях для развития своих навыков.

Улучшение мотивации студентов – это ключевая задача для всех образовательных учреждений, и цифровые инструменты играют важную роль в достижении этой цели. Мотивация – это то, что побуждает студентов к обучению, заставляет их стремиться к достижению целей и улучшению результатов. Использование цифровых инструментов в обучении может значительно повысить мотивацию студентов по ряду причин.

Многие цифровые платформы предлагают системы баллов, достижений и рейтингов, что мотивирует студентов соревноваться друг с другом и стремиться к лучшим результатам. Например, студенты могут соревноваться за лучшие результаты на тестах или за первое место в списке лучших учеников, что стимулирует их к большему усердию и стараниям в учебе.

Использование цифровых инструментов в обучении дает ряд значительных преимуществ, влияющих на эффективность и результативность процесса.

Во-первых, цифровые инструменты существенно облегчают доступ к образованию.

С помощью онлайн-курсов, видеуроков, электронных книг и других цифровых ресурсов студенты могут изучать интересующие их предметы, не выходя из дома или даже не прерывая свою повседневную жизнь.

Во-вторых, цифровые инструменты обеспечивают более индивидуализированный подход к обучению. С их помощью учитель может создавать персонализированные технические материалы и работы, изменяющие внешний вид, интересы и уровень подготовки каждого студента. Это позволяет учащимся учиться в собственном темпе и стиле, что предполагает более глубокое изучение материала.

Третье преимущество заключается в возросшей мотивации студентов.

По свидетельству авторов (А.В. Пеша [12], Ю.В. Сорокопуд, Н.И. Соколова, Л.Д. Шишков [17], Л.М. Шайхутдинова [19] и др.), можно выделить ряд шагов, которые могут быть применены для подготовки педагогов к использованию цифровых инструментов:

1. Обучение основам цифровых технологий: Педагоги должны иметь базовые навыки работы с компьютером, интернетом и различными программами. Для этого могут быть проведены специальные курсы или семинары, на которых педагоги осваивают основы работы с программным обеспечением, интернет-ресурсами и цифровыми устройствами.

2. Педагогическое обучение и тренинги: Проведение педагогических тренингов и семинаров по использованию цифровых инструментов позволяет педагогам не только овладеть техническими навыками, но и научиться интегрировать цифровые инструменты в учебный процесс с учетом педагогических принципов.

3. Это может включать в себя проведение интерактивных уроков, использование онлайн-досок, создание учебных блогов и форумов для обсуждения учебных вопросов.

4. Поддержка и обратная связь: Педагоги должны иметь возможность получать помощь и консультации по вопросам использования технологий, а также получать обратную связь от коллег и учеников по эффективности применения цифровых инструментов.

Эти шаги помогут педагогам успешно интегрировать цифровые инструменты в свою педагогическую практику и эффективно использовать их для улучшения качества образования, что является основной проблемой современного профессионального образования, решение которой крайне актуально, особенно, в регионах, где ещё наблюдается отставание цифровизации образовательного процесса (И.Б. Байханов [1]).

**Выводы.** Интеграция современных цифровых инструментов в управление образовательными процессами имеет большой потенциал для улучшения доступности, качества и эффективности образования. Однако для реализации этого потенциала необходимо учитывать вызовы и принимать меры по их решению для обеспечения успешной интеграции цифровых технологий в образовательную практику. Однако их успешное внедрение и использование требует комплексного подхода, учета вызовов и постоянного развития, чтобы обеспечить качественное образование для всех учащихся.

В итоге, исследование цифровых инструментов для управления образовательными процессами выявляет их значительный потенциал в современном образовании. Важно отметить, что использование таких инструментов может значительно улучшить эффективность управления образовательными процессами, повысить доступность образования, обогатить учебный опыт и улучшить результаты обучения. Однако успешная интеграция цифровых инструментов требует комплексного подхода, учета потребностей различных стейкхолдеров, а также постоянного мониторинга и обновления (А.А. Коломейцева [5]).

Кроме того, важно учитывать проблемы и вызовы, такие как доступность, цифровое неравенство, безопасность данных и обучение персонала. Поэтому дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку инновационных подходов, учитывающих сложность современного образовательного процесса и возможности цифровых технологий.

#### **Литература:**

1. Байханов, И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году / И.Б. Байханов // Вестник института развития образования Чеченской Республики. – 2019. – № 17. – С. 5-13
2. Исследователи из МГППУ научили феномен Zoom-усталости студентов // БезФормата. – URL: <https://moskva.bezformata.com/Hstnews/fenomen-zoom-ustalosti-studentov/100869097/> (дата обращения: 20.10.2022)
3. Катханова, Ю.Ф. Цифровая трансформация в художественном образовании: монография / Ю.Ф. Катханова. – Уфа: МЦИИ «Omega science», 2021. – С. 221.
4. Калыхатов, В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учеб-метод. пособие / В.И. Калыхатов. – Санкт-Петербург: ГАОУ ДПО «ЛЮИРО», 2020. – С. 135.
5. Коломейцева, А.А. Многозадачность образовательного процесса в условиях цифровизации высшей школы / А.А. Коломейцева // Профессиональное образование в современном мире. – 2021. – Т. 11, № 1. – С. 84-93
6. Клейменова, Е.В. Технология вариативного обучения студентов вуза в условиях цифровизации образовательной среды / Е.В. Клейменова // Вестник Воронежского государственного университета. – 2019. – № 2. – С. 32-34
7. Красильников, И.М. Педагогический потенциал цифровых технологий и его реализация в художественном образовании / И.М. Красильников // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, №2 (59). – С. 95-104
8. Ларина, Т.Б. Виртуализация операционных систем: учебное пособие / Т.Б. Ларина. – Москва: Российский университет транспорта (МИИТ), 2020. – 65 с.

9. Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологические аспекты развития компьютерной грамотности будущего учителя / Е.Ю. Никитина, И.А. Куликов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 137-150
10. Павлова, И.В. Геймификация как средство обучения в профессиональном образовании / И.В. Павлова, А.А. Потапов // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 4(38). – С. 117-125
11. Пашков, М.В. Проблемы и риски цифровизации высшего образования / М.В. Пашков, В.М. Пашкова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 3. – С. 40-57
12. Пеша, А.В. Развитие цифровых компетенций и цифровой грамотности в XXI веке: обзор исследований / А.В. Пеша // Образование и саморазвитие. – 2020. – № 1. – Т. 17. – С. 201-220
13. Паршина, Л.Г. Дидактический потенциал цифровых технологий в подготовке студентов педагогического вуза / Л.Г. Паршина, П.В. Замкин, И.Б. Буянова и др. // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13, № 4(52). – С. 73-80
14. Рябова, Е.В. Особенности организации образовательного процесса в современном вузе в условиях дистанционного обучения / Е.В. Рябова, З.А. Саидов, И.Р. Позднякова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 327-329
15. Салаватулина, Л.Р. Цифровая трансформация дидактического пространства профессиональной подготовки педагогов / Л.Р. Салаватулина, А.Н. Богачев // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 1. – С. 208-220
16. Сорокопуд, Ю.В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 320-324
17. Сорокопуд, Ю.В. Подходы к обучению будущих преподавателей созданию и применению онлайн-курсов / Ю.В. Сорокопуд, Н.И. Соколова, Л.Д. Шишков // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1 (98). – С. 257-259
18. Стариченко, Б.Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы / Б.Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2020. – №. 4. – С. 16-26
19. Шайхутдинова, Л.М. Цифровые инструменты педагога для организации дистанционного обучения / Л.М. Шайхутдинова // Скиф. – 2021. – №5 (57). – С. 208-220

**Педагогика**

#### **УДК 37.011**

**кандидат педагогических наук, доцент Виноградов Владислав Львович**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Шагунова Ольга Васильевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

**заместитель директора Шакурова Юлия Рафаиловна**

Государственное автономное учреждение культуры Республики Татарстан «Казанский государственный цирк» (г. Казань)

### **СУБЪЕКТНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОСТОЯНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Аннотация.* В статье сопоставляются два важнейших и активно обсуждаемых образовательных феномена – развивающая (образовательная) среда и субъектность образовательной организации. Несмотря на широкую представленность обозначенных феноменов в педагогической литературе различного уровня, они не получили должного внимания в аспекте взаимозависимости. Хотя оба феномена являются фундаментальными по своей сути и связанными друг с другом («по определению»), до сих пор остаются не выясненными вопросы о механизмах их взаимосвязи и о первичности/вторичности каждого из них. С одной стороны, развивающая среда, выступающая контекстом становления личности обучающихся в системе дополнительного образования, в значительной степени определяет эффективность образовательной организации, в том числе и ее субъектность. На это указывают результаты множественных исследований школьной успешности/неуспешности. С другой стороны, субъектность образовательной организации, отражая ее способность выступать единым коллегиальным актором учебной и воспитательной деятельности, определяет возможности эффективного использования организацией средовых условий для достижения смыслов и целей своего существования. Очерченное затруднение разрешается авторами на основе постулирования личностной ориентированности современного образования. Развивающая образовательная среда обучающихся в системе дополнительного образования является совместным продуктом организации, осуществляющей образовательную деятельность, и самих обучающихся. Целостность и эффективность этой среды очевидно зависят от целостности/субъектности ее проектантов. Соответственно, состояние среды выступает зависимой переменной от состояния субъектности организации, и, как следствие, может рассматриваться в качестве индикатора субъектности.

*Ключевые слова:* развивающая образовательная среда, субъектность образовательной организации, успешность образования, личностная ориентированность образования, образовательная деятельность.

*Annotation.* The article compares two important and actively discussed educational phenomena – the developing (educational) environment and the subjectivity of an educational organization. Despite the wide representation of these phenomena in the pedagogical literature of various levels, they have not received due attention in the aspect of interdependence. Although both phenomena are fundamental in their essence and related to each other "by definition", questions about the mechanisms of their relationship and the primary/secondary nature of each of them still remain unresolved. On the one hand, the developing environment, which acts as the context of the formation of the personality of students in the system of additional education, largely determines the effectiveness of an educational organization, including its subjectivity. This is indicated by the results of multiple studies of school success/failure. On the other hand, the subjectivity of an educational organization, reflecting its ability to act as a single collegial actor of educational and educational activities, determines the possibilities of an organization's effective use of environmental conditions to achieve the meanings and goals of its existence. The outlined difficulty is resolved by the authors on the basis of postulating the personality orientation of modern education. The developing educational environment of students in the system of additional education is a joint product of the organization carrying out educational activities and the students themselves. The integrity and effectiveness of this environment obviously depends on the integrity/subjectivity of its designers. Accordingly, the state

of the environment acts as a dependent variable on the state of subjectivity of the organization, and, as a result, can be considered as an indicator of subjectivity.

*Key words:* the developing educational environment, the subjectivity of the educational organization, the success of education, the personal orientation of education, educational activities.

**Введение.** Экспоненциальное усложнение социально-экономической инфраструктуры общества обусловило феноменальную неоднородность среды, выступающей контекстом человеческой жизнедеятельности. Также существенно изменились и требования к образованию, столкнувшемуся с необходимостью соответствовать усложняющемуся миру. Накладываясь на неуклонно повышающуюся доступность различных элементов среды, связанную с развитием одновременно цифровых и традиционных средств сообщения, всё это привело к трансформации целой совокупности феноменов, определяющих состояние и эффективность образовательных систем. Очевидно, рассмотрение этих трансформаций должно осуществляться исходя из «представлений об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося и ученического сообщества в целом, о профессиональных качествах педагогических работников и руководителей...» [4, С. 4]. Будучи зафиксированными в ФГОС, данные представления отражают один из ключевых трендов современного образования.

Помимо прочего, происходящие изменения потребовали пересмотра содержания многих процессов и явлений, традиционно являвшихся предметом педагогических и психолого-педагогических исследований. К наиболее важным из них относятся:

– образовательная среда как контекст образовательной деятельности. Становясь всё более доступной для обучающихся во всех своих проявлениях, образовательная среда приближается по своему содержанию к содержанию культуры в целом. С другой стороны, осваиваясь каждым обучающимся в соответствии с его специфическими потребностями и интересами, среда должна рассматриваться скорее как субъективный феномен, а не объективная, единая для всех реальность;

– субъектность образовательной организации как отражение ее способности выступать самостоятельным коллегиальным актором образовательной деятельности. Учитывая «сотканность» школы из множества уникальных самостоятельных субъектов образования (ученики, учителя, родители), обеспечение ее целостности как некоторого единства становится сложной управленческой и психолого-педагогической проблемой.

Таким образом, проявляющаяся неудовлетворительность традиционного подхода к анализу образовательной среды и субъектности образовательной организации, недостаточная проработанность вопросов их причинно-следственной взаимосвязи представляет серьезную научно-практическую проблему и определяет актуальность настоящего исследования.

Проблема исследования конкретизируется следующим исследовательским вопросом: «Каковы содержание и взаимосвязь развивающей среды и субъектности организации дополнительного образования как педагогических феноменов, обусловленных современными трансформациями образовательных процессов?»

**Изложение основного материала статьи.** Прежде всего необходимо определиться с понятием «субъектность». Говоря об образовательной организации, мы нередко оперируем понятием «коллегиальный субъект образования», имея в виду, что школа характеризуется способностью выступать самостоятельным актором образовательного взаимодействия. Представьте, что Вас попросили описать школу, в которой Вы учились. Что Вы ответите и порекомендуете ли ее своим друзьям? Я бы, пожалуй, ответил так: «Школа добротная. Высоких рейтингов не имеет, но зато к каждому ученику пытаются найти свой подход, развить его самостоятельность, помочь проявиться с лучшей стороны. Коллектив учителей компетентный, слаженный. Директор сильный – горой стоит за своих учеников и учителей. В общем, если за грамотами для ребенка не гоняетесь – рекомендуем».

Обратите внимание, в результате описания проявился более или менее целостный образ школы как некоторой целостности, недостаточный, однако, для ее компетентной оценки. Устраним этот недочет, обратившись за помощью к другим исследователям организаций.

Общая оценка состояния исследований в области коллегиальной субъектности представлена, в частности, А.А. Чадовой, отмечающей, что «трактовок понятия субъектность достаточно много. По большей части они объединяются вокруг понятия активности и автономности, однако каждый подход привносит различия в понимании этой категории [8]. К такому различиям, по мнению автора, можно отнести акцентирование внимания на высоком уровне свободы в отношении выполняемой работы и индивидуальном партнерстве, обуславливающих коллективную ответственность и солидарность в поведении [7]; утверждение ключевой роли самодетерминации, саморегуляции и способность к развитию [5] и ряд других. Сама А.А. Чадова отмечает необходимость концентрации «на таких характеристиках как способность к рефлексии и целеполаганию» [8].

Интересны результаты обсуждения проблем субъектности в образовании в рамках V серии университетского семинара МГПУ «Что такое деятельностный подход в образовании» [6]. В частности И.М. Реморенко отметил, что по своей сущности, субъектность - задача совокупного действия всех участников образования.

Не вдаваясь в детальную историю вопроса, излишнюю в рамках журнальной статьи, и приняв в качестве ключевой характеристики субъекта его активность рассмотрим субъектность организации дополнительного образования через призму структуры деятельности. С учетом концепции деятельности В.В. Давыдова [1], структура деятельности образовательной организации представляется в виде совокупности следующих взаимосвязанных элементов: 1) потребность, мотив; 2) цель; 3) задачи; 4) технология (формы, методы, средства) 5) действие 6) практический результат; 7) оценка, приводящая, в зависимости от результата, к 8) саморегуляции действия или к 9) коррекции технологии, а в некоторых случаях и корректировке задач, цели или даже мотива деятельности.

Каждый из обозначенных элементов может быть внешним или внутренним для образовательной организации. Так, например, потребность в высоких достижениях наиболее одаренных обучающихся, воплощенных в дипломах победителей престижных конкурсов и соревнований, может быть внешней потребностью, навязанной образовательной организации органами муниципального управления в целях повышения их собственных КРП. В действительности педагоги дополнительного образования могут ориентироваться на личностное развитие всех без исключения обучающихся, считая победы в конкурсах/соревнованиях делом второстепенным, попутным. В этом случае организация дополнительного образования теряет свою субъектность, становясь объектом деятельности муниципальной власти. Безусловно, интересы сторон могут совпадать. Если рассматривать, например, школу олимпийского резерва, то ориентированность образовательной деятельности в целом и тренеров в частности на победу обучающихся в конкурентной борьбе очевидна. В данной ситуации потребность в высоких достижениях обучающихся оказывается внутренней потребностью организации. То же самое можно сказать и в отношении других структурных элементов деятельности образовательной организации.

Оценка элементов деятельности организации по признаку внешнее/внутреннее важный, но не единственный критерий ее субъектности. Пожалуй, еще важнее чтобы эти элементы были следствием «совокупного действия» всего педагогического состава организации (И.М. Реморенко). Не просто были одинаковыми, а вытекали (следовали) из



совместной деятельности педагогов, их активного взаимодействия. Направления этого взаимодействия определяются системой внутриорганизационных функций.

По мнению Г. Минцберга в любой организации для ее успешного существования должны выполняться пять основных групп функций, под каждую из которых определяется своя организационная подструктура. Это:

- 1) операционное ядро (операторы) – выполнение базовой работы;
- 2) стратегическая вершина – руководство операторами;
- 3) срединная линия – контроль и администрирование как связь между операторами и стратегическим руководством;
- 4) технотруктура – аналитика и стандартизация деятельности;
- 5) вспомогательный персонал – обслуживание организации (столовая, хозяйственная и т.п.) [3, С. 29-30].

Такие представления о функциональной структуре организации, будучи классическими для коммерческой деятельности, нуждаются в корректировке в отношении некоммерческих организаций, свойственных для системы образования. В силу своей специфики, образовательная деятельность, во-первых, реализуется множеством достаточно компактных организаций, и, во-вторых, не нуждается в столь серьезном ресурсном обеспечении, как, например, производственная деятельность. Соответственно, несмотря на уникальность и сложность своей деятельности, образовательная организация скорее относится к «простейшим», в которых «операторы (учителя – авт.), как правило, самодостаточны, координируют свои действия с помощью взаимных согласований» [3, С. 29]. Это существенно снижает потребность организации в прямом контроле и, как следствие, ослабляет значение срединной линии, представленной в образовании преимущественно заместителями директора.

Кроме того, контроль в образовании практически исключается отсутствием адекватных методов контроля. Попытки использовать косвенные показатели эффективности, такие как частота и продолжительность повышения квалификации учителей, их участие в профессиональных конкурсах и даже результаты ЕГЭ и ОГЭ не только не дают ожидаемых результатов, но и способны спровоцировать фальсификацию результатов деятельности. В силу этого, организация образовательного взаимодействия может строиться преимущественно на доверии и согласованности позиций учителей по наиболее значимым направлениям образовательной деятельности, что указывает на ведущую роль педагогических объединений и системы межличностных коммуникаций в обеспечении субъектности школы. Основываясь на трудах Г. Минцберга, к наиболее важным можно отнести следующие ключевые направления работы учителя: 1) конструирование и проведение учебных занятий и воспитательных мероприятий (тактика) на основе 2) понимания основных трендов развития образования и адекватности этому пониманию методов и технологий (стратегия). Учтя, что образование коллегиальный результат, требующий соответствующего коллегиального действия, необходимо 3) обеспечение взаимной согласованности действий педагогов и их отзывчивости на текущие изменения (согласование), что предполагает развитую 4) аналитику и стандартизацию деятельности (аналитика) (мы вывели вспомогательный персонал за границу образовательного взаимодействия как оказывающих важное, но косвенное влияние на формирование личности обучающихся).

В своей совокупности очерченные ключевые направления работы учителя (по Г. Минцбергу), накладываясь на элементы деятельности (по В.В. Давыдову), позволяют представить структуру субъектности образовательной организации в виде 36-ти компонентов (девять элементов деятельности по четырем ключевым направлениям). Так, например, чтобы образовательная организация характеризовалась как коллегиальный субъект по признаку «потребность», нужно чтобы ее деятельность характеризовалась одновременно: 1) потребностью соответствовать основным мировым трендам развития образования в части достигаемых результатов (стратегия); 2) потребностью учитывать эти тренды при конструировании конкретных образовательных действий (тактика); 3) потребностью взаимодействовать друг с другом в достижении образовательных результатов (согласование) и 4) опираться на данные анализа результативности деятельности при ее корректировке (аналитика). И так далее по каждому элементу деятельности.

Теперь перейдем к рассмотрению развивающей среды обучающихся в системе дополнительного образования детей.

Наиболее представленный в современной педагогике интегративный подход к анализу образовательной среды трактует ее как многоуровневый и многокомпонентный феномен, обуславливающий результативность деятельности обучающегося, «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [9, С. 14.]. При этом, специфической особенностью развивающей среды, как составляющей среды образовательной, выступает ее способность продуцировать необходимое приращение существующих, и формирование отсутствующих компетенций в той или иной составляющей образования. На взаимосвязь образовательной среды, в том числе – развивающей, с более широкой средой жизнедеятельности указывал еще Дж. Дьюи, задавший основные тренды ее исследования как педагогического феномена [2].

В традиционном понимании, среда представляется некоторым инертным образованием, объектом, содержащим в себе потенциальные возможности развития обучающихся в педагогически ожидаемом направлении. Вместе с тем, современное понимание среды указывает на необходимость включения самого обучающегося как равноправного средового элемента, не только активирующего ее, но и созидательно преобразующего. Соответственно трансформируются и функции образовательной среды в (1) способность обучающегося к ответственному выбору предложений образовательной среды; (2) способность адекватно оценивать возможности и риски использования ее элементов в собственных образовательных целях; (3) способность определять дефициты собственного развития (саморазвития), используя средовые условия для их минимизации. Таким образом, развивающая среда становится предельно вариативной, выстраиваемой самим обучающимся при непосредственном участии педагогического состава образовательной организации. Это делает образовательную развивающую среду предельно зависимой от образовательной организации.

**Выводы.** Учтя личностную ориентированность современного образования, развивающая образовательная среда обучающихся в системе дополнительного образования формируется каждым обучающимся самостоятельно в партнерстве с педагогами ДО. Таким образом, среда является совместным продуктом организации, осуществляющей образовательную деятельность, и самих обучающихся. Как следствие, целостность и эффективность этой среды оказывается производной от целостности/субъектности ее проектантов. Соответственно, состояние среды выступает зависимой переменной от состояния субъектности организации и может рассматриваться в качестве индикатора субъектности.

#### Литература

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: ОПС «ИНТОР», 1996. – 541 с.
2. Дьюи, Д. Демократия и образование: Пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
3. Минцберг, Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / Г. Минцберг. – СПб: Питер, 2011. – 512 с.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101)
5. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

6. Субъектность в образовании: понятие, развитие, сегодняшний день // V серия университетского семинара «Что такое деятельностный подход в образовании» (15 ноября 2021г.). – URL: <https://www.mgpu.ru/subektnost-v-obrazovanii-ponyatie-gazvitie-segodnyashnij-den/> (дата обращения: 07.05.2024)

7. Темницкий, А.Л. Процесс становления индивидуальной субъектности рабочих России в сфере трудовых отношений (конец XIX начало XXI вв.) / А.Л. Темницкий // Рабочие и общественно-политический процесс в России в конце XIX – начале XX вв. Материалы VI Всероссийской научной конференции: в 2 ч. Ч. 1. – Кострома, 2012. – С. 51-58

8. Чадова, А.А. Многообразие подходов к определению понятия «субъектность» в сфере трудовых отношений / А.А. Чадова // Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе: материалы III междунар. науч.-практ. интернет-конф. (6–7 декабря 2016 г.). – Пермь: Перм. гос. нац. иссл. ун-т., 2016. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32617840\\_81548135.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32617840_81548135.pdf) (дата обращения: 15.05.2024)

9. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

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);

магистрант направления «**Геоэкологическое образование**» **Фоменко Артём Владимирович**

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

### РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕДИЦИНСКОЙ ГЕОГРАФИИ В ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОМ КРУЖКЕ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной теме, связанной с развитием познавательного интереса при изучении медицинской географии. Она отражает современные требования к образованию и воспитанию творческой личности, проявляющей интерес к научному познанию. Раскрываются методологические и методические аспекты формирования познавательного интереса при изучении медицинской географии. Раскрыты компоненты и этапы формирования познавательного интереса. Определено, что методологической основой кружка выступил средовой подход, который предполагает использование диалоговых технологий. Описаны компоненты средового подхода, специфика его реализации в образовании. Раскрыта особенность диалоговых технологий, а также их сопряжение с этапами развития познавательного интереса. Разработана авторская программа геоэкологического кружка «Геомедицина: исследование взаимодействия природы и общества в контексте здоровья и качества жизни населения». При конструировании его содержания учитывались научные основы по медицинской географии, психолого-педагогические исследования, а также методические основы по геоэкологическому образованию. Представлены методические рекомендации проведения занятия кружка. Материал статьи предназначен для педагогов, работающих по проблеме развития познавательного интереса.

*Ключевые слова:* познавательный интерес, средовой подход, диалоговые технологии, медицинская география, геоэкологическое образование.

*Annotation.* The article is devoted to a current topic related to the development of cognitive interest in the study of medical geography. It reflects modern educational requirements for the upbringing of a creative personality with an interest in scientific knowledge. The methodological and methodological aspects of the formation of cognitive interest in the study of medical geography are revealed. The components and stages of the formation of cognitive interest are revealed. It was determined that the methodological basis of the course was the environmental approach, which involves the use of dialogue technologies. The components of the environmental approach and the specifics of its implementation in education are described. The peculiarity of dialogue technologies is revealed, as well as their connection with the stages of development of cognitive interest. An original program for the geoeological circle «Geomedicine: a study of the interaction of nature and society in the context of the health and quality of life of the population» has been developed. When constructing its content, the scientific foundations of medical geography, psychological and pedagogical research, as well as methodological foundations of geoeological education were taken into account. Methodological recommendations for conducting a circle class are presented. Geography teachers, as well as additional education teachers when developing questions on the problem of developing cognitive interest can use the material.

*Key words:* cognitive interest, environmental approach, dialogue technologies, education, medical geography, geoeological circle.

**Введение.** Образование 21 века ставит задачу не только получения учащимися знаний, но и формирование творческой личности, что предъявляет новые требования к образовательному процессу с точки зрения интеллектуального воспитания, развития у школьников познавательного интереса [2]. Вместе с тем, многие педагоги сталкиваются с проблемой недостаточной мотивации обучения, слабой заинтересованности школьников в освоении предлагаемого учебного материала. Это проблема в полной мере относится и к школьной географии. В этих условиях важно включать в содержание образования материал, который имеет значительное мотивационно-ценностное насыщение, является лично значимым для обучающихся, связанный с реальными проблемами его жизнедеятельности, здоровья и благополучия.

Значительным потенциалом в этом аспекте обладает содержание, связанное с медицинской географией, которая рассматривает вопросы влияния состояния окружающей среды на здоровье человека, природные и социально-экономические факторы, влияющие на жизнь и здоровье людей, лечебные и рекреационные ресурсы, здоровый образ жизни и другие, связанные с качеством жизни и благополучием каждого человека [4]. Таким образом, разработка кружка по медицинской географии и его реализация даст учащимся не только медико-географические и геоэкологические знания, но и будет способствовать развитию познавательного интереса, поскольку подобный материал лично значим для каждого человека.

Цель исследования: развитие познавательного интереса школьников при изучении медицинской географии в геоэкологическом кружке.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1) Выявить методологические основания формирования познавательного интереса при изучении медицинской географии в геоэкологическом кружке.

2) Разработать программу геоэкологического кружка и методические рекомендации проведения занятия кружка.

**Изложение основного материала статьи.** В данной работе мы будем опираться на понимание познавательного интереса исследователем и педагогом Г.И. Щукиной, в своих работах она выделяла следующие компоненты познавательного интереса:

- 1) эмоциональный – проявление положительного эмоционального отношения к объекту изучения;
- 2) интеллектуальный – направленность на познание объекта изучения с разных сторон;
- 3) волевой – отражает степень сосредоточенности на объекте изучения, применение усилий для достижения поставленной цели [8, 9].

При этом она подчеркивала, что данные компоненты составляют не отдельные части, а представляют единое целое, таким образом, они проникают друг в друга, а их синергия и является ничем иным как познавательный интерес. Также важно выделить помимо компонентов этапы развития познавательного интереса: любопытство, любознательность, познавательный интерес, творческий интерес (познавательная активность).

При проектировании педагогических продуктов необходимо активизировать все компоненты познавательного интереса, а не отдельные его части, только тогда возможно добиться познавательной активности учащихся как высшей формы познавательного интереса.

Формирование познавательного интереса учащихся нами будет достигаться при помощи использования средового подхода. Средовой подход представляет собой систему дидактических действий, направленных на изменение окружающей среды – условий, в которых человек живет и обучается. Целью этого подхода является создание среды, которая становится инструментом проектирования, производства и контроля педагогического результата. Он позволяет осуществлять не прямое и многоканальное управление процессом обучения. С помощью средового подхода можно проектировать, моделировать и создавать среду, которая способствует достижению определенных образовательных целей [6, 11].

Любая среда, а в особенности образовательная будет состоять из определённых компонентов, в исследованиях В.А. Ясвина выделяются следующие [11]: пространственно-предметный (помещения для занятий, необходимое оборудование и т.п.); социальный (характер взаимодействия всех субъектов образовательной среды); организационно-технологический (содержание и методы обучения, которые использует педагог).

Важным компонентом для современных педагогов является организационно-технологический, который обеспечивает взаимосвязь форм обучения и педагогических механизмов формирования благоприятной образовательной среды для достижения планируемых результатов обучения. В нашем случае целеполагание связано с формированием познавательного интереса школьников, что предполагает уточнение особенностей использования педагогических технологий и форм обучения. В нашем исследовании использовалась технология диалогового обучения.

Особо отметим, что применительно к задаче последовательного формирования познавательного интереса использовались следующие группировки диалогов: 1) диалоги, обеспечивающие мотивацию, способствуют формированию у учащихся интереса к изучаемой теме; 2) диалоги, ориентированные на побуждение к поиску новых знаний и аргументов; 3) диалоги, характеризующиеся смысловым, аксиологическим насыщением содержания; 4) диалоги, развивающие познавательную творческую активность личности, предусматривающие рефлексивность и применение геоэкологических знаний в единстве с ценностными отношениями [1].

Важно раскрыть потенциал и самой медицинской географии как науки для формирования познавательного интереса учащихся. Медицинская география изучает влияние природных и социально-экономических факторов на здоровье населения, а также распространение болезней. Она объединяет физическую и социально-экономическую географию, стимулируя познавательный интерес учащихся и активизируя их интеллектуальный и волевой компоненты. Современная медицинская география направлена на изучение следующих проблем: медико-географическое картографирование, оценка риска здоровью, медико-экологический мониторинг, экологическая безопасность, устойчивое социально-экономическое развитие [4]. Её содержание отражает геоэкологическое направление географических исследований. Поэтому в практике школьного образования целесообразно изучать медицинскую географию рамках геоэкологического кружка [3].

Таким образом, нами был проанализирован методологический компонент геоэкологического кружка. Нами был разработан курс «Геомедицина: исследование взаимодействия природы и общества в контексте здоровья и качества жизни населения» (табл. 1). При конструировании его содержания учитывались научные основы по медицинской географии, психолого-педагогические исследования, а также методические основы по геоэкологическому образованию [5].

Таблица 1

**Содержание программы геоэкологического кружка в сопряжении с этапами развития познавательного интереса и видами диалоговых технологий**

| Этап развития познавательного интереса | Название разделов и их содержание  | Технологический компонент в т.ч. диалоговые технологии  |
|--|--|---|
| Любопытство                            | Введение. Что изучает медицинская география? Связь с другими науками. Интегральный потенциал науки. Объект и предмет изучения медицинской географии. Структура медицинской географии, связь с другими науками. | Мотивационные диалоги.  |
| Любознательность                       | <b>Раздел. 1. История и становление медицинской географии</b>  | Составление кластеров по изучаемым темам. Диалоги обеспечивающие обогащение (критический и автономный диалоги). |
|  | 1.1 Развитие медико-географических в Древнем мире.   |   |
|  | 1.2 Развитие медико-географических представлений в средние века и эпоху Возрождения.   |   |
|  | 1.3 Развитие медицинской географии в России. Медицинская география в 20-21 веках.  |   |

|                        |   |   |
|------------------------|---|---|
| Познавательный интерес | <b>Раздел 2. Природные и социально-экономические факторы влияющие на жизнь и здоровье людей</b>   |   |
|                        | 2.1 Понятие о природных и социально-экономических факторах и их влияние на качество жизни населения. Факторы, определяющие здоровье населения.        | Составление кластеров и презентаций по изучаемым темам.<br>Практическое изучение природных факторов и их влияния на жизни и здоровье людей (полевой и камеральный этапы).<br>Духовный и смыслотворческий диалоги. |
|                        | 2.2 Природные факторы (геофизические, метеорологические) и их влияние на жизнь и здоровье людей.  |   |
| Творческий интерес     | 2.3 Социально-экономические факторы (человек и город, человек и воздух, человек и вода, человек и почва) и их влияние на здоровье населения.          |   |
|                        | <b>Раздел 3. Нозогеография – география болезней</b>   |   |
|                        | 3.1 Природные очаги болезней. Понятие о тропических болезнях.   | Практическое задание (ответы на вопросы).<br>Самопрезентующий диалог.   |
| Творческий интерес     | 3.2 Болезни, вызываемые ядовитыми животными. Болезни, вызываемые ядовитыми растениями.  | Доклад с презентацией о любой тропической болезни.<br>Самопрезентующий диалог.  |
|                        | 3.3 Аллергические болезни.  | Доклад с презентацией о ядовитом животном по плану.<br>Самопрезентующий диалог.   |
|                        | <b>Раздел 4. Лечебные и рекреационные ресурсы, здоровый образ жизни</b>   |   |
| Творческий интерес     | 4.1 Понятие о лечебных и рекреационных ресурсах. Бальнеологические ресурсы. Фитотерапия. Использование ресурсов для лечения и оздоровления населения. | Составление карты лечебных и рекреационных ресурсов родного края (на уровне региона или города/посёлка/села).<br>Самореализующий рефлексивный диалоги.  |
|                        | 4.2 Здоровый образ жизни (ЗОЖ). Формирование здоровой нации.  |   |
|                        | 4.3 Рекреационные ресурсы. Роль ресурсов в оздоровлении населения.  |   |

В ходе изучения курса школьникам будут предложены различные задания: репродуктивного, продуктивного и творческого характера. Данные задания призваны сформировать все компоненты познавательного интереса. Также при изучении данного курса ведущим подходом выступил средовый с применением диалоговых технологий, которые выстроены в логике формирования познавательного интереса.

Для более подробного раскрытия методики курса, мы предлагаем ознакомиться с технологической картой одного из занятий курса, которое как раз выполнено в рамках средового подхода с использованием диалоговых технологий

**Тема урока** – «Живи полной жизнью: факторы здоровья, понятие болезни, пути сохранения здоровья».

**Цель урока:** сформировать понимание взаимосвязей между географическими условиями и здоровьем человека. Развитие ответственного отношения к собственному здоровью и окружающей среде.

## Технологическая карта учебного занятия

| Базовое содержание урока  |   | Деятельностный компонент урока (УУД)  |
|---|---|---|
| Смысловые блоки содержания  | Учебно-познавательные и учебно-практические вопросы и задания   |   |
| <b>1. Проблемно-мотивационный этап урока</b>  |   |   |
| <b>Здоровье и болезнь</b><br>Беседа с целью формирования цели и темы урока  | 1) Как вы считаете из каких разделов состоит медицинская география.<br>2) После ещё раз показываем схему структуры медицинской географии.<br>3) А что именно изучает такой раздел как нозогеография? А что мы с вами будем противопоставлять болезни? Какие задачи мы бы могли к данному уроку сформировать, что нам необходимо изучить?  | <b>Регулятивные:</b> самостоятельно формулируют тему и задачи урока после предварительного обсуждения.<br><b>Коммуникативные:</b> Мотивационные диалоги.  |
| <b>2. Процессуально-содержательный этап урока</b>   |   |   |
| <b>Понятие здоровья и болезни</b><br>Анализ текста учебника, индивидуальная и групповая форма работы  | Познакомившись с темой и поставив перед собой определённые задачи их необходимо выполнить:<br>1) Что есть здоровье и болезнь, давайте обратимся к тексту раздаточных материалов: прочитайте определения термина «здоровье», попытайтесь сформулировать на основе данных определений своё собственное, чтобы оно отражало основной смысл термина. После размышлений и чтения текста раздаточных материалов, опрашиваем учеников.<br>2) У нас с Вами сформировано достаточно чёткое определение здоровья, а что же такое болезнь? Давайте самостоятельно попробуем сформировать данный термин, на основе уже имеющегося термина «здоровье», помните, что здоровье и болезнь – это антонимы.<br>3) Какую ещё задачу мы с вами поставили в начале урока? (факторы здоровья человека).<br>4) Ученики в ходе обсуждения предполагают какие факторы здоровья существуют и что к ним можно отнести, далее проверяем свои предположения по рис. 1 в раздаточных материалах.<br>5) Класс необходимо разбить на 4 группы, каждая группа выбирает себе факторы здоровья. Необходимо в группах подумать над тем как фактор влияет на здоровье человека. Учащиеся отражают влияние фактора в виде схемы. По итогу, получаем развёрнутую схему о факторах здоровья, которая будет из себя представлять единый кластер из 4-ёх частей от каждой из команд.<br>6) Далее каждая группа получает небольшое задание: а почему именно ваш фактор важен для здоровья человека, что необходимо сделать вам лично, либо в жизни гос-ва или общества, чтобы данный фактор носил более положительный характер. Какие из факторов зависят лично от вас? Какие зависят от усилий всего человечества (окр. среда, система здравоохранения – конкретная среда). В ходе дискуссии учитель дополняет ответы учащихся. | <b>Регулятивные:</b> формируют понятия и дают им определение на основе анализа текста.<br><b>Познавательные:</b> самостоятельная работа с раздаточными материалами.<br><b>Регулятивные:</b> групповое планирование содержания (схемы).<br><b>Коммуникативные:</b> Критический диалог. |
| <b>Факторы здоровья</b><br>Организация групповой работы учащихся по анализу и поиску информации в текстовых источниках, помощь по возможности |   | <b>Коммуникативные:</b> самопрезентующий диалог.  |
| Объяснение чётких правил выступления учащимися  |   | <b>Регулятивные:</b> осознают значимость различных факторов сохранения личного здоровья.  |
| Организация дискуссии   |   | <b>Коммуникативные:</b> критический, смысловой и рефлексивный диалоги.<br><b>Личностные:</b> проявляют готовность к сохранению собственного здоровья.   |

При разработке данного урока нами были учтены все теоретические наработки по теме, в результате чего данный урок будет полностью соответствовать теме курса, а также ведущему подходу и технологическому решению.

**Вывод.** Нами была рассмотрена проблема развития познавательного интереса при изучении медицинской географии в геоэкологическом кружке на двух уровнях: методологическом и методическом. Установлено, что методологической основой курса является средовый подход. Раскрыта его сущность, структура и специфика реализации в образовательном процессе на основе использования диалоговых технологий. Раскрыта структура и последовательность развития познавательного интереса. Выявлена и реализована сопряженность этапов развития познавательного интереса и видов диалоговых технологий.

Методический уровень представлен авторской программой геоэкологического кружка «Геомедицина: исследование взаимодействия природы и общества в контексте здоровья и качества жизни населения» и разработанными методическими особенностями его проведения. Для того чтобы более подробно раскрыть технологический компонент курса нами была представлена технологическая карта занятия по теме: «Живи полной жизнью: факторы здоровья, понятие болезни, пути сохранения здоровья», где были применены средовый подход и диалоговые технологии.

**Литература:**

1. Белова, С.В. Текстурально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.В. Белова; Волгоградский гос. пед. ун-т. - Волгоград, 2006. – 43 с.

2. Винокурова, Н.Ф. Интеллектуальное воспитание школьников в географическом образовании: методология и методика реализации / Н.Ф. Винокурова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-1. – С. 100-104

3. Винокурова, Н.Ф. От Экологизации географии к геоэкологическому образованию в интересах устойчивого развития: теория, методология и инновационная практика в регионе / Н.Ф. Винокурова // В книге: Лучшие практики экологического

образования в интересах устойчивого развития. Монография. Сер. Научные школы академии; Под общей редакцией С.В. Алексеева, А.Н. Захлебного. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 149-157

4. Куролап, С.А. Медицинская география на современном этапе развития / С.А. Куролап // Вестник Воронежского Государственного Университета. Серия: География. Геоэкология. – 2017. – № 1. – С. 13-20

5. Кучер, Т.В. Медицинская география: Учебн. для 10-11 кл. профил. шк. / Т.В. Кучер. – М.: Просвещение, 1996. – 160 с.

6. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. / Ю.С. Мануйлов. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.

7. Теория и методика геоэкологического образования: Учебное пособие. Часть I / под ред. Н.Ф. Винокуровой, Н.Н. Демидовой. – Н. Новгород: НГПУ им К. Минина, 2013. – С. 130.

8. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 205 с.

9. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.

10. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 371

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)

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Непрерывность образования педагогических кадров обеспечивается посредством разработки и реализации систем последиplomного и дополнительного педагогического образования. Непрерывное образование педагогов на современном этапе базируется на компетентностном, системном и андрагогическом подходах, выступая целенаправленной, специально организованной и управляемой целостной системой перманентного и систематического личностного развития, формирования у личности социального и профессионального опыта. Система непрерывного образования будет способствовать внутренним потребностям педагогических работников в совершенствовании и саморазвитии личности в течение профессиональной жизни, чем позволит обеспечить государству подготовку высокопрофессиональных педагогов, способных качественно обучать, воспитывать и развивать подрастающее поколение.

*Ключевые слова:* непрерывность образования, педагог, реализация систем последиplomного и дополнительного педагогического образования.

*Annotation.* The continuity of education of teaching staff is ensured through the development and implementation of postgraduate and additional pedagogical education systems. Continuous education of teachers at the present stage is based on competence-based, systemic and andragogical approaches, acting as a purposeful, specially organized and managed holistic system of permanent and systematic personal development, the formation of a personality's social and professional experience. The system of continuing education will contribute to the internal needs of teaching staff in the improvement and self-development of personality during professional life, which will allow the state to provide training for highly professional teachers who are able to teach, educate and develop the younger generation qualitatively.

*Key words:* continuity of education, teacher, implementation of postgraduate and additional pedagogical education systems.

**Введение.** Реализация идей непрерывного образования является сегодня ведущим требованием образовательной политики в контексте реализации высшего профессионального образования специалистов и последующего повышения их квалификации.

**Изложение основного материала статьи.** Идея непрерывного образования, самосовершенствования человека на протяжении всей его жизни далеко не нова. Еще в античные времена великий китайский энциклопедист Сюнь-Цэн (313-228 гг. до н.э.) отмечал, что учиться нужно всю жизнь, до последнего вздоха. Об этом говорили древние ученые Индии и Китая, Сократ и Платон [2].

В предыдущие периоды истории относительно медленная эволюция общественного производства обусловила устойчивость (неизменность) структуры и содержания образования. Сложился тип «конечного» образования, при котором некогда полученные знания сохраняли свою ценность на протяжении всей ее профессиональной деятельности. Хотя еще с античных времен философы задумывались над «границами» и «достаточностью» образования.

Эсхил утверждал, что «мудрый – тот, кто знает нужное, а не многое» [2]. Отсюда и исходила потребность в выяснении «необходимых и достаточных» пределов обучения, которые бы «удовлетворили» и человека, и общество и были бы «эталоном» образованности (безусловно, что эталон со временем должен был меняться).

Однако возникала еще и потребность в подборе «необходимых» и «безопасных» знаний, в первую очередь, для общества. Ведь знание, которое противостоит или может противостоять общепризнанной социумом концепции «необходимости и достаточности» знаний является угрозой его существования. В качестве примера, вспомним «печальный» опыт учения Сократа, которого в 399 г. до н.э. приговорили к смертной казни за «...развращение молодежи своими нечестивыми поучениями» [2]. Это и является ярким свидетельством того, что необходимые границы знаний устанавливались всегда образовательной политикой, которую проводили в то или иное время власть имущие. В то же время и «лишние знания» не только бесполезны, а могут и навредить уму самого человека. Ведь знания должны нести пользу, то есть применяться человеком в его практической деятельности. Именно поэтому Демокрит и подчеркивал, что «не стремись знать все, чтобы не стать невеждой». Поэтому и система образования основывалась на борьбе с невежеством за «разумную» образованность, которую в свое время презентовали – Шарль Пино Дюкло (французский писатель и историк XVIII века): «есть три разновидности невежества: совсем ничего не знать; знать глупо то, что все знают; знать не то, что следует знать» и французский философ XVII в. Клод Андриан Гельвеций, который указывал, что «полное невежество приводит к отупению ума» и что «недостаток ума не следует объяснять недостатком памяти» [2].

Отражены идеи непрерывного образования и в педагогическом наследии Вольтера, Руссо, Гете, которые связывали анализируемую нами концепцию с достижением человеком полноты развития.

Практическую реализацию идея непрерывности образования впервые получила в XIII-XIV вв. в рамках деятельности цеховых школ.

Основоположником современных представлений о сущности непрерывного образования по праву считают Я.А. Коменского, в педагогическом наследии которого отражены ценные рекомендации по организации обучения по принципу непрерывности.

В советской педагогике идея непрерывности образования обретает новую интерпретацию благодаря формированию социалистической системы образования, возникновению учреждений образования нового типа, среди которых – андрагогические школы, целью которых являлось массовое просвещение и образование взрослых, учреждения повышения квалификации рабочих.

В современных условиях наблюдается возрождение идей непрерывного образования, реализующееся на новых концептуальных основах, открывающее широкие практические возможности его осуществления.

Современный мир глобализации и цифровизации нуждается в таких специалистах, которые способны подстраиваться как под постоянно меняющиеся реалии, так и под возникающие явления. При этом важно не только подстраиваться, но и понимать происходящие системы, предугадывать их, а также оказывать влияние на решение возникающих в связи с этим проблем. Современному педагогу важно адаптироваться в многократном мире технологических услуг, а также уметь отвечать современным требованиям многопрофильного специалиста. Таким образом, непрерывное образование позволяет становиться все более актуальным и целесообразным специалистом, направляющим все свои силы на формирование такой системы, которая может стать не только его собственным опытом, но и необходимым опытом для последующих поколений с целью решения подобных задач. Проявляя рвение и интерес к самообразованию, современный педагог формирует такую систему, которая способна являться неким примером и мировым опытом для формирования новых концепций непрерывного образования. При этом непрерывное образование является важным условием жизни каждого человека, независимо от профессии, однако именно педагогу это необходимо более всего, поскольку он работает фактически в области формирования нового социума, а также в формировании профессиональной потенциала не только каждого отдельно взятого учебных заведений, но и всего государства в целом.

По мнению Н.Г. Калининковой, в нынешних реалиях «теория непрерывного образования формируется как методологический синтез личностно-ориентированных педагогических концепций, с одной стороны, и концепций «человеческого капитала» и «экономики знаний» – с другой» [5].

Е.Ю. Почтарева уточняет, что «основным постулатом концепции непрерывного образования является утверждение, что познавательные потребности человека действующего, занимающего активную гражданскую позицию, не имеют возрастных ограничений» [7].

По словам Е.Л. Умниковой, «непрерывное образование – это, прежде всего, современная система взглядов на образовательную практику, которая провозглашает учебную деятельность человека неотъемлемой и естественной составляющей его образа жизни во всяком возрасте. Она предусматривает необходимость дополнения образовательной лестницы новыми ступенями, рассчитанными на все периоды взрослой жизни» [10].

В.В. Смирнова утверждает, что феномен непрерывного образования рассматривается в отечественной современной педагогике с разных точек зрения:

- как стратегическая идея современности;
- как тенденция развития образования;
- как объективный императив третьего тысячелетия, которому неумолимо будет следовать все человечество;
- как нравственная позиция каждого человека в отдельности [9].

На основе анализа современных педагогических исследований Н.Г. Калининкова выделяет пять научных подходов к трактовке принципа непрерывности в педагогическом образовании.

Согласно первому подходу, непрерывное педагогическое образование является единством формального (институционального) образования и неформального (самообразования), созданием широких условий для непрерывного саморазвития педагога, его личности и профессионализма. Теоретиками данного подхода являются А.С. Косогова, Ю. Щербаков и другие исследователи [5].

Второй подход, который представляют И.А. Валеева, Н.Е. Казакова, В.М. Сиренко, предполагает парадигмальное определение сущности непрерывного образования, которое с точки зрения теоретиков данного подхода представляет собой нацеленность всех элементов образовательной системы на целостную, развивающуюся личность. По мнению Н.Г. Калининковой, принцип непрерывности образования в рамках данного подхода отождествляется с принципом личностной ориентации, растворяясь в нем [5].

С позиций третьего подхода, теоретиками которого являются В.Л. Матросов, Г.Г. Брайчев и другие ученые, непрерывность педагогического образования отождествляется с его преемственностью, с отсутствием разрывов в отдельных его ступенях. Данный подход, который характерен преимущественно методистам, педагогам-практикам и ученым, реализующим прикладные исследования, в сущности непрерывности видит преемственность общего педагогического образования и профессионального [5].

С позиций четвертого подхода (Г.У. Матушанский, В.А. Слостенин, С.А. Хомочкина и др.) непрерывность педагогического образования отождествляется с адаптивностью педагога к преподавательской деятельности в постоянно изменяющейся социально-экономической среде [5].

Теоретики пятого подхода отождествляют непрерывное педагогическое образование с единством общего и профессионального компонентов профессиональной подготовки учителя. Такое образование, по мнению представителей данного подхода, призвано обеспечить единство целей социализации и профессионализации, развития личностных и профессиональных качеств учителя, его ключевых, базовых и функциональных компетентностей [5].

Главная задача непрерывного образования – предоставление регулярного, повсеместного, качественного и общего доступа к знаниям и образовательным услугам для всех членов общества. Подобное образование является не столько обязательным и принудительным, сколько добровольным и самостоятельным выбором каждого отдельно взятого специалиста. В связи с этим встает вопрос о мотивации специалистов, их осознанности и самостоятельном выборе средств и способов самообучения.

Система непрерывного образования педагогов обладает определенными особенностями и признаками:

1. Реализация непрерывного образования представляет собой процесс, осуществляемый в несколько этапов.
2. Непрерывное образование органично сочетается с вариативностью образования, многообразием типов образовательных учреждений, педагогических технологий и форм государственно-общественного управления.
3. Непрерывное образование теснейшим образом связывается с индивидуализацией, которая рассматривается как одно из главных направлений инновационных преобразований.

Формирование и реализация системы непрерывного образования для педагогических кадров в условиях высшей школы предполагает моделирование системы таких условий, которые способны обеспечить обучающихся определенными навыками:

- формирование индивидуальной образовательной траектории, собственной образовательной концепции по восприятию и обработке информации, относящиеся к профессиональной деятельности, к смежным дисциплинам и характеризующийся междисциплинарным подходом;
- совершенствование принципов и технологий образования посредством внедрения новейших методик, способ категории непрерывного образования, а также самостоятельной деятельности обучающихся и профессионалов, участвующих в процессе получения непрерывного образования;
- повышение конкурентоспособности не только выпускников конкретного высшего учебного заведения, но и конкурентоспособности российского профессионального образования в целом в рамках международного рынка образовательных услуг;
- формирование новейших условий для участия граждан государства в системе международного непрерывного образования посредством формирования определенных платформ, в рамках которых такое образование может реализовываться регулярно и полноценно.

Всё это должно быть ориентировано на рынок труда, его требования и специфику. Стандарты непрерывного профессионального педагогического образования должны соответствовать подобным требованиям и отвечать современным критериям, необходимым для осуществления наиболее эффективной педагогической деятельности.

Методологической базой реализации педагогического образования педагогов на основе принципа непрерывности на современном этапе модернизации системы отечественного высшего профессионального образования являются компетентностный, системный и андрагогический подходы. Обратимся к более подробному рассмотрению их сущности и роли в системе непрерывного образования.

Андрагогический подход в обучении взрослых базируется на теории о том, что «развитие личности взрослого человека, его мышления, усвоение им всех теоретических знаний и соответствующих практических знаний и умений осуществляется лишь в активной деятельности» [6].

Важнейшим условием реализации профессиональной подготовки является создание преподавателем андрагогической среды, включающей следующие основные компоненты-условия:

- субъектно-целевое взаимодействие;
- материально-техническое оснащение;
- управление развитием социально-профессиональных личностных качеств специалиста [6].

Правомочность признания андрагогического подхода в качестве одной из концептуальных основ непрерывного образования обусловлена особенностями обучения взрослых, их психофизиологической и социальной зрелостью. Взрослый человек способен определить сам, какие результаты образования ему нужны, в какой срок и какого качества. Он нуждается не в самих знаниях, а в обретении способности решать жизненно важные проблемы. В этой связи знания выступают условием их решения, достижения целей в профессиональной деятельности. Так, происходит перенос акцента с приобретения новых знаний на их применение для решения профессиональных проблем.

Компетентностный подход ориентирован, в первую очередь, на новое видение целей и оценки результатов высшего профессионального образования, он предъявляет новые требования к компонентам образовательного процесса, среди которых содержание, используемые технологии обучения, средства контроля и оценки знаний [4].

Главным условием компетентностного подхода, по мнению Г.И. Ибрагимова, является «проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов)» [4].

Целью профессионального образования, с точки зрения компетентностного подхода, является формирование компетентного специалиста, то есть обладающего комплексом сформированных компетенций, под которыми в современной педагогике понимается «новый, обусловленный рыночными отношениями, тип целеполагания в образовательных системах» [4].

По мнению Байденко, компетентностный подход предполагает, что цели образования более сильно связываются с ситуациями применимости в профессиональной сфере. В этой связи компетенции «охватывают способность, готовность познания и отношения (образы поведения), которые необходимы для выполнения деятельности» [1].

В рамках реализации непрерывного образования педагогов компетентностный подход предполагает обеспечение единства содержания курсов профессионального совершенствования и научно-методической работы, использование интерактивных и проектных педагогических технологий, направленных на профессиональное развитие специалистов, организацию среды профессиональных коммуникаций.

Целью непрерывного образования педагогов с позиций компетентностного подхода является обеспечение развития компетенций в соответствии с вызовами времени, запросов образовательной практики. Данный подход подразумевает предоставление педагогам возможности выбора сроков, форм обучения, модулей, диагностического инструментария, корректно измеряющего уровни развития отдельных компетенций и профессионализма в целом.

Компетентностный подход к профессиональному развитию педагогов ставит на первое место не информированность обучающегося, а его ценностное отношение к знаниям и деятельности, которую он выполняет, умения решать задачи в профессиональной деятельности. Решение, как правило, первоначально отсутствует, его еще нужно отыскать. Таким образом создается ситуация, в которой преподаватель и обучающийся становятся партнерами в непрерывном образовании.

С позиций системного подхода непрерывное образование представляет собой матрицу, состоящую из элементов системы в серии их взаимных коммуникаций. Существуют специфические связи ее взаимодействий, составляющие условия, которые обеспечивают гармоничное непрерывное образование. Данные элементы являются показателями постоянного движения, изменения и развития непрерывного образования. К ним относятся:

- идеальные идеи, составляющие социальную сознательность;
- нормативные идеи, формирующие социальные инструкции системы;
- интеракционные идеи, которые составляют действия, образующие социальную организацию;
- возможности и интересы, составляющие социальную иерархию человекосистемы.

Ключевую роль в формировании и реализации идей и способов непрерывного профессионального педагогического образования занимают высшая школа, которая предоставляет определённые условия для формирования на её базе профессиональных компетенций, а также рецепции по восприятию. Высшая школа базируется на государственных образовательных стандартах, которые определяют основные требования к качеству и объёму информационной базы учебного процесса, а также на локальных актах, регулирующих деятельность учебного заведения. При этом педагог, который обращается к системе непрерывного профессионального образования, должен понимать его значение в структуре высшей школы как обучающегося и как субъекта педагогики. Важно понимать, что обучение должно происходить комплексно в зависимости от педагогических целей и педагогических реалий, формирующихся в течение долгого промежутка времени, а также изменяющегося в течение всего времени существования педагогической науки.



Особенно важными в профессиональной деятельности современного педагога являются следующие функции:

– прогнозирование и планирование образовательного процесса и образовательных реалий, которые напрямую зависят от непрерывного образования. При этом важно понимать, что планирование должно осуществляться в соответствии с новыми реалиями, изучение которых возможно исключительно посредством непрерывного профессионального педагогического образования;

– проектирование образовательной среды, образовательного пространства, образовательных условий, образовательного процесса. При этом проектирование сегодня является ключевой деятельностью любого специалиста, направленного на формирование качественных условий для развития обучающихся их профессиональных компетенций. Пособием проектирования педагога достигает максимально возможных результатов в области организации учебного процесса и управления им, формирование условий для активного и всестороннего развития обучающихся в рамках профессиональной подготовки и т.д.;

– управленческая организационная деятельность содержательной и процессуальной сторон образования, которые направлены на регуляцию контроля над образовательным процессом посредством выбора наиболее новых и эффективных методик, способов и технологий, направленных на совершенствование педагогической значимости специалиста;

– коммуникативная, которая состоит в умениях вести социального диалога, обеспечивает социальное партнёрство, налаживать межличностный контакт между всеми субъектами образовательного процесса, также формировать новые коммуникативные связи и цепи, способны максимально унифицировать процесс получения и передачи образовательных услуг в высшей школе;

– самостоятельная деятельность, которая реализуется посредством непрерывного профессионального образования за счет самостоятельного подбора информации и практических упражнений, направленных на повышение квалификации педагога, а также проявляется в самостоятельном планировании, прогнозировании и организации деятельности, независимо от условий и ситуации [3].

В отечественной педагогической литературе учеными определяется ряд моделей реализации непрерывного образования педагогических кадров, базирующегося на основе различных образовательных форм и институций. Обратимся к рассмотрению данных моделей.

Наиболее распространенной сегодня является компетентностная модель непрерывного образования, предполагающая единство содержания курсов повышения квалификации и межкурсового периода, направленных на развитие профессиональных компетентностей педагога.

В современных условиях развития информационных технологий не менее популярной в системе непрерывного образования является дифференцированная модель. Данная модель строится на принципах вариативности и предполагает наличие значительного количества различных учебных планов, графиков для каждой категории педагогических работников.

Диверсифицированная модель предполагает привлечение заинтересованных организаций (образовательных, общественных, коммерческих и т.п.) к реализации профессионального развития педагогов.

Личностно-ориентированная модель предполагает усиление значения и уровня самообразования педагогов.

Пролонгированная модель предусматривает циклическую реализацию курсов повышения квалификации или обучения по программам дополнительного образования [8].

Говоря о непрерывном профессиональном педагогическом образовании, необходимо отметить высокое значение самовоспитания, профессионального самосовершенствования, в рамках которого каждый педагог обязан следовать определенному алгоритму действий, предусмотренному непрерывным образованием:

– проведение углубленного анализа собственной деятельности и педагогической практики за определенный период времени;

– оценка собственных действий в рамках вышеуказанного анализа, что позволит скорректировать дальнейшее поведение в педагогических условиях;

– установление причин положительных и негативных моментов в рамках взаимодействия с субъектами образовательной деятельности высшей школы;

– изучение и адаптация мнений других субъектов образовательной деятельности в рамках улучшения собственной педагогической деятельности, а также формирование комплекса и перечня объективных критических замечаний с их стороны;

– формирование плана и концепции по исправлению ранее указанных ошибок, а также планирование дальнейшей деятельности с учетом ранее существующих проблем и сложных комплексных вопросов, в соответствии с чем возможно максимально эффективное развитие собственной педагогической деятельности и оказание наиболее комплексного влияния на обучающихся, будущих профессионалов [12].

Непрерывное педагогическое образование это поэтапный целостный процесс, реализуемый в течение всей жизни. Однако с позиций идей личностного развития непрерывное педагогическое образование нельзя рассматривать как исключительно механическое сочетание этапов, соответствующих образовательным уровням, так как основная модель такого образования формируется путем систематического решения проблемных ситуаций в рамках повседневных социальных практик специалиста [11].

«Непрерывное образование как механизм развития личности определяет необходимость развитие творческого потенциала личности профессионала. Особенно это важно для специалистов педагогических профессий» [7].

Непрерывное образование характеризуется не только временным, но и пространственным параметром, включающим взаимодействие педагога с различными источниками информации, в основе которой – интересы и цели людей.

В системе непрерывного образования важное значение имеет личностный параметр, так как человек становится полноценным субъектом образовательной деятельности только при условии осознания необходимости в пополнении знаний, в приобщении к культуре.

**Выводы.** Подводя итоги, заключим, что приоритетным направлением развития педагогического образования XXI века является ориентация его на признание идей и концептуальных положений непрерывного образования. Целью такого образования является качественная подготовка педагогических кадров, способных осуществлять профессиональную деятельность на принципах гуманизма, демократии, свободной конкуренции и высоких технологий.

#### **Литература:**

1. Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. – С. 22-46

2. Волкогонова, О.Д.. Основы философии: учеб. для студентов учреждений сред. проф. образования / О.Д. Волкогонова, Н.М. Сидорова. – Москва: Форум: ИНФРА-М, 2006 (Тверь: Тверской полиграфкомбинат). – 476 с.

3. Журавлева, А.А. Формирование и развитие педагогической квалификации преподавателя высшей школы в системе непрерывного профессионального образования / А.А. Журавлева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 2 (15)
4. Ибрагимов, Г.И. Компетентный подход в профессиональном образовании / Г.И. Ибрагимов // Образовательные технологии и общество. – 2007. – № 10. – С. 361-365
5. Калиникова, Н.Г. Непрерывное педагогическое образование как парадигма / Н.Г. Калиникова // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3. – С. 186-189
6. Марон, А.Е. Андрагогический подход к построению технологий обучения взрослых / А.Е. Марон, С.А. Филин // Человек и образование. – 2006. – № 6. – С. 10-14
7. Почтарева, Е.Ю. Эмоциональный интеллект как составляющая непрерывного образования педагога / Е.Ю. Почтарева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 2. – С. 75-81
8. Сергеев, Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): Моногр. / Н.К. Сергеев. – СПб. – Волгоград, 1997. – 166 с.
9. Смирнова, В.В. Методологическая компетентность педагога в контексте непрерывного образования / В.В. Смирнова // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 100-103
10. Умникова, Е.Л. Профессиональное развитие педагогов в системе непрерывного образования / Е.Л. Умникова // Образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 26-30
11. Фролов, И.Т. О человеке и гуманизме: работы разных лет / И.Т. Фролов. – М.: Политиздат, 1999. – 198 с.
12. Шаповалова, Л.И. Повышение квалификации преподавателей как стратегия модернизации дополнительного профессионального образования / Л.И. Шаповалова. – Ростов н/Д: Изд-во Рос. ун-та, 2006. – 163 с.

**Педагогика**

**УДК 37.013**

**кандидат физико-математических наук Гальцева Оксана Александровна**  
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
 «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород);  
**кандидат физико-математических наук, доцент Гальцев Олег Владимирович**  
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
 «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород);  
**студент 3 курса Макаренко Алексей Алексеевич**  
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
 «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород)

#### **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ КОМБИНАТОРИКИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема изучения элементов комбинаторики с позиций информатики. Авторами приводится ряд фактов, подтверждающих необходимость приведения в соответствие содержания школьного образования к требованиям со стороны современного общества и тенденциям его развития. Комбинаторика не является обязательной составляющей школьного курса информатики, однако в статье изложены факты, опровергающие такой подход. Авторы производят анализ различных методических аспектов. Ими акцентируется внимание на основных факторах, влияющих на успешность освоения материала учащимися. Основой для эффективного обучения комбинаторики составляет мастерство педагога. От учителя требуется умение вводить достаточно абстрактные понятия таким образом, чтобы они были понятны ученику. Авторы уделяют этому особое внимание, а также предлагают план изучения тем, освещающих основные комбинаторные понятия. Он позволит ученикам познакомиться с ключевыми из них, а также сформировать навыки и умения, необходимые для развития компьютерной грамотности. Также особое внимание уделяется рассмотрению психолого-педагогических аспектов.

*Ключевые слова:* школьный курс информатики, методика обучения информатике, комбинаторика, теоретические основы информатики, дискретная математика.

*Annotation.* The article deals with the problem of studying the elements of combinatorics from the standpoint of computer science. The authors present a number of facts confirming the need to bring the content of school education in line with the requirements of modern society and the trends of its development. Combinatorics is not a mandatory component of the computer science school course, however, the article presents facts that refute this approach. The authors analyze various methodological aspects. They focus on the main factors influencing the success of students' mastering the material. The basis for effective teaching of combinatorics is the teacher's skill. The teacher is required to be able to introduce sufficiently abstract concepts in such a way that they are understandable to the student. The authors pay special attention to this, and also propose a plan for studying topics covering basic combinatorial concepts. It will allow students to get acquainted with the key ones, as well as to form the skills and abilities necessary for the development of computer literacy. Special attention is also paid to the consideration of psychological and pedagogical aspects.

*Key words:* school computer science course, methods of teaching computer science, combinatorics, theoretical foundations of computer science, discrete mathematics.

**Введение.** Сегодня компьютерные науки развиваются со стремительной скоростью в различных направлениях. В современном обществе основным ресурсом становится информация, которая обрабатывается, хранится и создаётся современными электронными вычислительными машинами (ЭВМ). Члену такого общества необходимо сегодня обладать базовыми знаниями в области компьютерных наук, основным институтом, решающим данную проблему, является система образования. Первой ступенью, на которой разрешается сформулированный выше запрос, являются школьные курсы математики и информатики. Овладение компьютерной грамотностью производится именно на стыке данных наук. Математика является основой информатики, она формирует базовые принципы, по которым строятся архитектура ЭВМ, систем и сетей, кодирования информации, все они находят своё выражение в математической информатике. Данная предметная область описывает и изучает теоретические основы компьютерных наук. Однако репрезентация математики не ограничивается лишь ею, поскольку её элементы присутствуют и активно применяются во всех направлениях развития информационных технологий. При разработке требований к содержанию образования необходимо учитывать данный факт.

Одной из областей математического знания, представляющей интерес для изучения в рамках школьного курса информатики, является комбинаторика. Она позволяет более детально изучить принципы кодирования информации, а также оказывает серьёзное влияние на формирование алгоритмического мышления, поскольку позволяет анализировать условия задачи и разрабатывать её решения с помощью рассмотрения и моделирования различных вариантов. Одной из областей, активно использующих положения комбинаторики является криптография. С помощью них производится шифрование на основе перестановок, используются хеш-функции, а также проектируются криптографические протоколы. Ещё одним примером тесного взаимодействия комбинаторики и компьютерных наук является использование её теоретических основ в анализе данных и машинном обучении. В первом случае – она позволяет эффективно обрабатывать большие массивы информации, во втором случае – проанализировать всевозможные комбинации параметров при обучении искусственного интеллекта, выбрав из них оптимальный набор, дающий лучшие результаты, а также для исследования социальных сетей, обработки естественного языка, и при распознавании текста. Ещё одной интересной для школьников областью её применения является геймдизайн. Комбинаторика даёт методы, необходимые для разработки игровых механик, а также балансирования игрового процесса, производя анализ параметров, используемых в игре, также активно её участие создании процедурной генерации контента.

Таким образом, обозначенные области применения комбинаторных положений в различных разделах компьютерных наук подтверждают актуальность исследования. Рассмотрение комбинаторики в школьном курсе информатики указывает на ряд аспектов, требующих комплексного изучения, поскольку это касается содержания образования.

**Изложение основного материала статьи.** Блок тем, посвящённый изучению математических основ информатики, крайне мал, поэтому погружение в данную область осуществляется с помощью элективных курсов. В противном случае происходит поверхностное знакомство с основными понятиями, что формирует неполное представление о математических принципах компьютерных наук. На наш взгляд, необходимым является расширение данного содержательного блока в рамках курсов информатики основной и средней школы.

Б.С. Садулаева подчеркивает: «... фундаментальность образования в области математической информатики обеспечивает: системный уровень познания действительности, способности видеть и понимать основы интеграции математических и информатических наук; формирование существенных, устойчивых знаний, лежащих в основе научного объяснения теоретических и практических задач информатики; создание когнитивной базы профессиональной культуры и профессионального мастерства и т.д.» [6, С. 189]. Только в таком случае гарантируется формирование компьютерной грамотности, на которую ориентирован курс информатики в школе. Такая позиция позволит ребёнку овладеть основными знаниями, умениями и навыками, являющимися критически важными для жизни в информационном обществе, именно они создают базу для того, чтобы в дальнейшем личности было комфортно существовать в условиях цифровизации и компьютеризации.

Основу для изучения математической информатики конечно составляет дискретная математика. Как справедливо замечает С.В. Карташова: «... дети, которые изучают дискретную математику, учатся мыслить гибко и творчески уже с самого начала изучения. В отличие от традиционной математики, в дискретной не так много формул и теорем, которые надо знать наизусть. В данном предмете речь идет скорее об изучении нескольких фундаментальных понятий, которые после применяются уже совершенно по-разному» [4, С. 589]. Однако, наряду с тем, что содержание предлагает широкие возможности для работы в зоне ближайшего развития учеников, реализации их творческого потенциала, существует проблема, связанная с тем, что рассматриваемый материал в рамках курса абстрактен, а это создаёт серьёзные препятствия для восприятия информации и её понимания учащимися.

По этой причине изучение комбинаторики должно производиться комплексно и всесторонне. Так как освещение её теоретических положений с одной стороны требует достаточно строго изложения, а с другой стороны практико-ориентировано, что позволяет сохранить баланс между абстрактностью и наглядностью. Важно при изучении блока комбинаторных тем соблюдать равновесие между этими двумя показателями, поскольку это позволит постепенно формировать у учащихся абстрактное мышление, а также научит связывать умозаключения, входящие в него, с объектами и процессами окружающей действительности. Это в свою очередь обеспечит выполнение основных дидактических принципов.

С одной стороны, комбинаторные теоретические положения имеют широкую область применения, чем хорошо иллюстрируются, но с другой – их строгое описание и включение в систему знаний ученика требует достаточного уровня подготовки. Именно по этим причинам особое внимание в данном случае должно уделяться пропедевтике. В своей работе А.А. Оленев, К.А. Киричек, К.Т. Тычеров, М.В. Селиванова указывают: «...пропедевтику изучения комбинаторики, возможно, осуществлять на самой первой ступени обучения – дошкольной. На следующей ступени обучения – в начальной школе – комбинаторные задачи включаются в курс математики и решаются методом перебора, табличным способом, с помощью графа, построения дерева возможных вариантов. На последующей ступени обучения для решения такого вида задач вводятся комбинаторные формулы» [5, С. 156]. Обратим внимание на то, что изучение комбинаторики должно происходить параллельно с другими темами из области дискретной математики: графов, теории множеств и т.д.

Пропедевтика комбинаторики начинает складываться в первую очередь из умения анализировать. Анализ условий для построения искомого множества комбинаций является основой для решения задач. Без данного умения невозможно рассмотрение вариантов, их перебор. По мере углубления в тему будут усложняться и решаемые задачи. Они зачастую сводятся к рассмотрению множеств и отношений, заданных на них. Поэтому важным шагом в пропедевтике служит изучение основ теории множеств, без понимания данного материала в целом не представляется возможным овладение учениками умения свободно оперировать основными понятиями комбинаторики.

В силу своей межпредметности изучение комбинаторики можно производить через проведение интегрированных уроков математики и информатики. Данная дидактическая форма позволит решить ряд педагогических задач, направленных на встраивание полученных теоретических положений, умений и навыков в систему знаний школьников с позиции двух предметных областей, отражая их взаимодействие, подтверждающее основную тенденцию современной науки – интеграцию различных дисциплин. И.Ф. Зыкова указывает: «... показывая на интегрированных уроках учащимся непрерывность окружающего мира и процессов в нем, мы формируем у них единое восприятие не только учебного материала, но и идею непрерывности и взаимосвязанности окружающего их мира, непрерывное восприятие тех знаний, которые они получают на различных уроках. Ведь у учеников часто складывается ошибочное мнение, что интеграция различных предметов насаждается учителем с какой-либо целью и не представляет возможности для формирования их личности и математического развития. Подталкивая их к аналитическим рассуждениям, мы развиваем у учащихся способность к осознанию окружающего мира и взаимосвязей в нем, формируем личность, способную критически и креативно мыслить» [3, С. 40]. Такой подход обеспечивает всестороннее развитие личности с помощью процессов обучения и воспитания. Ко всему прочему это позволяет отразить многогранность комбинаторных понятий, отработать их на практике, решая различного рода задачи.

Также важно понимать, что план изучения комбинаторики должен быть методически строен, давая возможность рассматривать её комплексно и всесторонне. Мы считаем, что темы должны быть выстроены следующим образом:

1. Общие правила и закономерности комбинаторики.
2. Размещения, перестановки и сочетания:
  - a) размещения без повторов;
  - b) перестановки;
  - c) перестановки с повторениями;
  - d) сочетания;
  - e) сочетания с повторениями;
  - f) свойства сочетаний;
- Дополнительно:
  - g) формулы включений и исключений;
  - h) знакопеременные суммы сочетаний;
3. Задачи с ограничениями в комбинаторике.
4. Комбинаторная характеристика разбиений.
5. Рекуррентные соотношения и комбинаторика;
6. Комбинаторика и ряды.

Данный план последовательно позволяет изучить основные комбинаторные понятия, провести связи и отношения между ними. Особое внимание, конечно, должно быть уделено пунктам: «Общие правила и закономерности комбинаторики» и «Размещения, перестановки и сочетания», поскольку в них рассматриваются центральные понятия и теоретические факты. Также подчеркнём, что все пункты интересны с позиций информатики, поскольку направлены на формирование алгоритмических и аналитических умений.

Для подтверждения этого тезиса рассмотрим следующую задачу: «Для передачи аварийных сигналов договорились использовать специальные цветные сигнальные ракеты, запускаемые последовательно. Одна последовательность ракет – один сигнал; в каком порядке идут цвета – существенно. Какое количество различных сигналов можно передать при помощи запуска ровно четырёх таких сигнальных ракет, если в запасе имеются ракеты пяти различных цветов (ракет каждого вида неограниченное количество, цвет ракет в последовательности может повторяться)?» [2].

Конечно, при рассмотрении алфавитного подхода для измерения информации была введена формула:  $Q = M^N$ , где  $M$  – количество символов в алфавите, а  $N$  – длина сообщений. Применительно к этой задаче:  $M = 5$ ,  $N = 4$ , тогда  $Q = 5^4 = 625$ . Однако зачастую школьники не осознают смысл этой формулы, не понимают её сути, хотя она имеет под собой абсолютно математические начала.

Решим эту задачу, прибегнув к теоретическим положениям комбинаторики. Начнём анализ условий. У нас рассматривается множество ракет различных видов, из которых необходимо составить сигнальные последовательности, состоящие из запуска 4 ракет. Также сказано, что ракеты одного цвета у нас могут повторяться и их порядок имеет значение. Из этого делаем вывод, что рассматриваемые комбинации являются размещениями с повторениями. Следовательно, число видов ракет  $n = 5$ , каждая серия у нас состоит из  $k = 4$  сигналов, тогда общее число наборов, удовлетворяющих условию равно:

$$\bar{A}_n^k = n^k = 5^4 = 625$$

А затем, проведя связь между формулами, установим взаимно-однозначное соответствие, из которого сразу становится понятен смысл первой формулы. Ведь задача в действительности сводится к рассмотрению комбинаций, а последовательность символов (ракет) – это набор, подчиняющийся конкретным условиям.

Данный пример показывает, что любая формула, вводимая в информатике, имеет под собой полностью математические основания. Изучение подсчёта количества информации обязательно должно прибегать к комбинаторике, только в таком случае становится понятным вводимое понятие.

Продemonстрируем это на примере вывода формулы мощности алфавита. Напомним, что мощностью алфавита называют количество символов, входящих в него. Формула для его расчёта выглядит следующим образом:  $N = 2^i$ , где  $i$  – информационный вес одного символа, измеряемый в битах. Первое с чего стоит начать – это ответ на вопрос: «Что такое бит?». Бит – это сигнал, кодируемый 0 или 1 (0 – тока нет, 1 – ток есть). Теперь сформулируем с позиции битов, что такое символ – это битовая последовательность длины  $i$ . В такой последовательности 0 и 1 могут повторяться, а также важен их порядок, так как каждая новая комбинация кодирует новый символ. Такие наборы являются для комбинаторики размещениями с повторениями из 2 видов элементов – 0 и 1. Общее количество таких комбинаций рассчитывается по формуле:  $\bar{A}_n^k = n^k$ . Тогда из исходной задачи можно установить соответствие  $n = 2$ ,  $k = i$ , раскрывающее в полной мере суть понятия мощности алфавита, которое можно определить более точно следующим образом: мощность алфавита есть общее количество последовательностей, кодируемых с помощью 0 и 1 (1 бита), длиной в  $i$  бит, каждая из которых задаёт конкретный символ.

Представленные выше примеры в полной мере демонстрируют преимущество изучения информатики с помощью привлечения комбинаторных положений, что в целом указывает на эффективность обучения путём интегрирования двух наук. Такое объяснение позволяет учащемуся не просто бездумно применять формулу, а в полной мере осознавать суть производимых операций, отвечая на самые главные вопросы: «Почему? Зачем?».

Изучение перестановок, размещений и сочетаний – ключевой элемент в овладении комбинаторикой в рамках теоретических основ информатики. Первым шагом к изучению того или иного из вышеперечисленных понятий является обозначение проблемной ситуации. Применение методов и технологий проблемного обучения формирует у учеников высокий уровень мотивации и интереса к изучаемому объекту, а также иллюстрирует его прикладной характер. Это позволит прийти к его определению через рассмотрение конкретной ситуации, создаст определённый уровень наглядности, а также встроит его в систему знаний ребёнка, позволяя ему провести как можно больше связей с другими объектами и процессами. Также важным моментом при введении комбинаторного понятия является выделение его существенных черт. Они позволяют учащимся уже на этапе анализа условий задачи определиться, о каком виде расстановок идёт речь.

Важный этап в овладении понятием – его применение на практике, поэтому педагогу необходимо разрабатывать систему задач, содержащую в себе как умозрительные проблемы, так и реальные ситуации. Особое место должно быть уделено решению задач с помощью программирования, поскольку это позволит создать алгоритмы вычисления перестановок, размещений и сочетаний, которые могут быть представлены в виде подпрограммы, а также использовать рекурсию, что позволит ученикам свободно оперировать ими при разработке собственных программ, а также будет способствовать развитию алгоритмического мышления и навыка программирования.

Задачи необходимо дифференцировать по уровням трудности, чтобы двигаться от простого к сложному, постепенно формируя высокий уровень владения изучаемым комбинаторным понятием. Также это позволит работать в зоне ближайшего развития ребёнка. Творческим заданием может служить разработка и оформление опорного конспекта, это запустит мыслительные процессы, которые заставят учащегося обработать информацию ещё раз, устранив все вопросы, а также переместит её из кратковременной памяти в долговременную, структурирует знания, активизирует ассоциативное мышление.

Если учащиеся смогут использовать полученные знания как мощный инструмент в решении спектра различных задач, то только при таких условиях будет сформировано полноценное представление о роли комбинаторных теоретических положений в системе компьютерных наук. В.Г. Божко пишет: «Знакомство с комбинаторикой должно подчиняться не только стремлением к профессиональному обучению, но и к воспитанию у учащихся нового взгляда на явления окружающей действительности, воспитания в них умения видеть применения математического аппарата и новых идей, которые рассматриваются, для решения разнообразных задач» [1, С. 190].

**Выводы.** В ходе изучения обозначенной проблемы были выделены основные моменты, на которые стоит обращать внимание педагогам при обучении элементам комбинаторики в рамках информатики, а также приведен примерный план изучения тем. Рассмотренные методические аспекты строятся в первую очередь на упрочнении принципа наглядности, который тесно работает с наглядно-образным мышлением учеников, позволяя постепенно ввести их в мир абстракции, а также разложить на составные кирпичики комбинаторные понятия и положения, выкинуть в их суть, сформировав определённый уровень осознанности при работе с содержанием теоретических основ информатики.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что включение элементов комбинаторики, да и в целом дискретной математики в курс информатики является актуальной проблемой школьного образования. Её решение требует от педагогического сообщества переработки в целом содержания школьного курса информатики для того, чтобы он отвечал всем запросам современного мира, а также в целом повышал уровень как компьютерной, так и математической грамотности у членов современного общества, позволяя мыслить и творить, учитывая все тенденции окружающей действительности.

#### **Литература:**

1. Божко, В.Г. История изучения элементов комбинаторики в основной школе / В.Г. Божко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т. 24, № 1. – С. 187-191. – EDN XPAIVN.
2. ЕГЭ – 2024, Информатика: задания, ответы, решения / [Электронный ресурс] // Сдам ГИА: Решу ЕГЭ: [сайт]. – URL: <https://inf-ege.sdamgia.ru/?redir=1> (дата обращения: 07.05.2024)
3. Зыкова, И.Ф. Математическое развитие школьника на интегрированных уроках информатики и математики / И.Ф. Зыкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2013. – № 1. – С. 92-96. – EDN PUZBQH.
4. Карташова, С.В. Элективный курс «Основы дискретной математики» для учащихся средней школы / С.В. Карташова // Державинский форум. – 2022. – Т. 6, № 4. – С. 585-593. – EDN QCFZTE.
5. Обучение элементам комбинаторики с использованием информационных технологий / А.А. Оленев, К.А. Киричек, К.Т. Тынчеров, М.В. Селиванова // Актуальные вопросы высшего образования – 2019: Материалы Международной научно-методической конференции, Октябрьский, 06 ноября 2019 года. – Октябрьский: Уфимский государственный нефтяной технический университет, 2019. – С. 156-159. – EDN GSSQFK.
6. Садулаева, Б.С. Проектирование компетентностно-ориентированного содержания курса «Элементы математической информатики» / Б.С. Садулаева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 4. – С. 118-124. – EDN VVUFAN.

**Педагогика**

**УДК 378**

**преподаватель Гериханов Дени Тамерланович**

ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика Миллионщикова» (г. Грозный);

**ассистент Абдулкадыров Умалт Умарович**

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

**старший преподаватель Саниева Алина Данилевна**

ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

### **ИННОВАЦИИ В ОБЛАСТИ ВОЗОБНОВЛЯЕМОЙ ЭНЕРГИИ: ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ БОЛЕЕ ЭКОЛОГИЧНОГО БУДУЩЕГО И ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Статья рассматривает актуальные инновации в области возобновляемой энергии и их роль в формировании экологически осознанного образования. В современном мире вопросы устойчивого развития и охраны окружающей среды становятся все более актуальными. В этом контексте технологии возобновляемой энергии играют важную роль в снижении загрязнения окружающей среды и переходе к чистым источникам энергии. Статья освещает различные аспекты применения инновационных технологий в образовании, включая интеграцию возобновляемой энергии в учебные программы, создание лабораторий и исследовательских центров, а также использование виртуальных и дополненных реальностей для обучения. Обсуждаются преимущества и вызовы, связанные с применением данных технологий в образовательном процессе, а также их влияние на формирование экологического сознания и подготовку будущих специалистов. Анализируются возможности использования инновационных образовательных платформ для обеспечения доступа к знаниям и практическим навыкам в области возобновляемой энергии.

*Ключевые слова:* инновации, возобновляемая энергия, экологическое образование, устойчивое развитие, чистая энергия, образовательные технологии, экологическое сознание, учебные программы, исследовательские центры,

виртуальная реальность, дополненная реальность, образовательные платформы, экологический след, образовательные ресурсы.

*Annotation.* The article examines current innovations in the field of renewable energy and their role in the formation of environmentally conscious education. In the modern world, the issues of sustainable development and environmental protection are becoming more and more relevant. In this context, renewable energy technologies play an important role in reducing environmental pollution and transition to clean energy sources. The article highlights various aspects of applying innovative technologies in education, including the integration of renewable energy into curricula, the creation of laboratories and research centers, and the use of virtual and augmented realities for learning. The advantages and challenges associated with the application of these technologies in the educational process, as well as their impact on the formation of environmental consciousness and training of future specialists are discussed. The possibilities of using innovative educational platforms to provide access to knowledge and practical skills in the field of renewable energy are analyzed.

*Key words:* innovation, renewable energy, environmental education, sustainable development, clean energy, educational technology, environmental consciousness, curriculum, research centers, virtual reality, augmented reality, educational platforms, ecological footprint, educational resources.

**Введение.** Важной частью интеграции инноваций в профессиональное образование являются лаборатории и исследовательские центры. В связи со сложной экологической ситуацией актуальной проблемой для образовательной практики является создание и функционирование исследовательских лабораторий и научно-исследовательских центров по возобновляемой энергии. С их помощью можно создавать интерактивные обучающие модели, которые позволяют обучаемым погружаться в виртуальные среды и экспериментировать с различными видами возобновляемых источников энергии (далее – ВИЭ).

Это делает обучение более увлекательным, позволяет приблизить образовательный процесс к реальным проблемам производства в данной сфере, и позволяет обучаемым лучше понять принципы работы новых технологий, формировать необходимые компетенции. (В.В. Елистратов [1]).

Как отмечает исследователь А.Г. Фонов [6], применение современных инновационных технологий и их интеграция в учебные программы, создание инновационных образовательных платформ позволяют обеспечить подготовку кадров, способных эффективно работать с чистыми источниками энергии и содействовать решению экологических проблем.

**Изложение основного материала статьи.** Как показали исследования учёных Дж. Мусаевой, А. Аннагулыевой, Л. Чарыевой, Х. Акмырадова [1] С.Н. Удалова [8] и др., при организации деятельности исследовательских лабораторий и научно-исследовательских центров по возобновляемой энергии необходимо учитывать ведущие принципы возобновляемых источников.

Основные принципы ВИЭ включают в себя:

1. Устойчивость и доступность: Возобновляемые источники энергии (далее – ВИЭ) должны обеспечивать непрерывный доступ к энергии, обеспечивать непрерывную доступность на протяжении времени в разных регионах мира за счёт естественных природных факторов (воды солнце, ветра).

2. Социальная ответственность: Использование ВИЭ способствует созданию рабочих мест, снижает зависимость различных государств мира, в том числе отстающих к числу беднейших стран мира, от импорта ископаемых ресурсов и способствует их экономическому развитию.

Эти принципы влияют на образование в нескольких аспектах:

1. Организация профессионального обучения в области энергетики: Учебные программы в области энергетики теперь включают в обязательном порядке изучение ВИЭ как отдельных разделов изучаемых дисциплин данного направления. при изучении данных разделов студенты изучают принципы работы ветряных турбин, солнечных батарей, гидроэлектростанций и других технологий в области ВИЭ.

2. Организация научно-исследовательской работы при налаживании работы образовательных кластеров между специализированными вузами и специализированными лабораториями и исследовательскими центрами в области ВИЭ: Исследования в области ВИЭ стимулируют развитие новых технологий и методов, что создаст новые возможности для обучения и исследовательской работы в университетах и научных институтах.

3. Профессиональное развитие: Обучение преподавателей и специалистов в области ВИЭ становится приоритетом, так как необходимы эксперты, способные преподавать и внедрять инновационные технологии в сфере образования и промышленности, которые получили положительную апробацию.

Инновационные технологии в области образования возобновляемой энергии представляют собой ключевой элемент современного образования, направленный на обучение студентов и специалистов в сфере экологии, энергетики и устойчивого развития. Эти технологии охватывают широкий спектр инновационных методов, приложений и учебных материалов, которые обеспечивают эффективное обучение и позволяют обучаемым понимать, адаптировать и использовать возобновляемые источники энергии в своей практической деятельности. Рассмотрим несколько ключевых инновационных технологий в этой области (А.А. Потапов [3]).

1. Виртуальные лаборатории и симуляторы: Виртуальные лаборатории и симуляторы предоставляют обучаемым возможность проводить эксперименты и исследования виртуально, что особенно актуально в области образования по возобновляемой энергии. С помощью таких средств студенты могут изучать работу солнечных батарей, ветряных турбин, гидроэлектростанций и других устройств, моделировать различные сценарии и анализировать результаты.

2. Интерактивные учебники и онлайн-курсы: Предлагают обучаемым доступ к информации и материалам обучения в интерактивном формате. Эти материалы могут включать в себя:

- видеоуроки,
- разнообразные тексты,
- анимации,
- кейсовые задания и др.

В целом, эти средства обучения позволяют обучаемым изучать темы по возобновляемой энергии в интерактивном и удобном формате, что повышает качество обучения в целом и эффективность образовательного процесса.

3. Применение сенсорных технологий и технологий виртуальной реальности: Сенсорные технологии и виртуальная реальность применяются для создания иммерсивных образовательных сред, позволяющих обучаемым погрузиться в виртуальное окружение и практически применить свои знания. Например, студенты могут использовать виртуальные очки для исследования работы солнечных панелей или ветряных установок.

4. Учебные проекты и практикумы: Учебные проекты и практикумы дают обучаемым возможность применять свои знания на практике.

5. Коллаборативные платформы и облачные сервисы: Коллаборативные платформы и облачные сервисы позволяют обучаемым работать в группах, обмениваться знаниями и опытом, а также совместно решать задачи и выполнять проекты в области возобновляемой энергии.

6. Обучение с использованием данных и аналитики: Использование данных и аналитики в обучении позволяет обучаемым анализировать большие объемы информации, извлекать полезные знания и делать обоснованные выводы в области возобновляемой энергии.

Вышеперечисленные инновационные технологии значительно расширяют возможности обучения в области возобновляемой энергии, делая его более доступным, интересным и эффективным. Это создает возможности для проведения реальных экспериментов на занятиях и во внеучебной работе обучаемых, что способствует лучшему обучению материалам и развитию профессиональных навыков.

Важным аспектом также является внедрение специализированных научных программ и курсов, посвященных возобновляемой энергетике. В таких программах студенты изучают специфику функционирования солнечных, ветровых, гидроэлектрических и других видов энергетике, а также основы энергосбережения и развития.

Эти курсы предоставляют не только теоретические знания, но и практические занятия, включающие работу с оборудованием, проведение экспериментов и разработку проектов. Для успешного восстановления ВИЭ в образовательном процессе необходимо также обеспечить доступ к актуальным информационным ресурсам. Такие программы и курсы предоставляют обучаемым фундаментальные знания о принципах работы, видов ВИЭ и их применении.

Как отмечают авторы R.S. Rabadanova, A.S. Kagosyan, Zh.A. Karmanova и др. [9] применение инновационных технологий и внедрение в образовательный процесс специализированных курсов позволяет значительно повысить учебную мотивацию у студентов и повысить качество обучения в целом.

Первым этапом создания учебных программ является разработка учебных планов, которые включают в себя не только теоретический материал, но и практические занятия.

Для каждого источника рассматриваются технологии, принципы работы, преимущества, недостатки и сферы применения.

Для обеспечения практического опыта обычно предусматриваются лабораторные работы и практикумы. В лабораториях студенты могут проводить эксперименты с установками солнечных панелей, ветряных турбин, гидрогенераторов и других устройств. Они изучают процессы преобразования энергии, собирают и анализируют данные, а также осваивают методы настройки и управления оборудованием. (Дж. Мусаева, А. Аннагульева А.Л. Чарыева, Х. Акмырадов [2]).

Помимо аудиторной работы, обучаемым предлагаются к разработке собственные проекты в области ВИЭ. Как показал анализ опыта проведения подобной работы (И.В. Павлова, А.А. Потапов [4] и др.), наиболее положительно зарекомендовали себя следующие направления проектных работ:

- создание бизнес-плана для строительства солнечной электростанции,
- разработка проекта энергоэффективного дома,
- исследования в области влияния ветровой энергии на окружающую среду и др.

Для обеспечения актуальности и эффективности учебных программ и курсов важно постоянно обновлять учебные материалы и методики обучения. Это включает в себя внедрение последних научных и технологических достижений, а также учет изменений в законодательстве и регулировании в области энергетике.

На основе исследований специалистов в данной области (А.А. Потапов, И.В. Павлова [3] и др.), рассмотрим ведущие направления повышения эффективности профессиональной подготовки будущих энергетиков в области возобновляемой энергии:

1. Развитие качественных учебных программ: Создание учебных программ, которые покрывают все аспекты возобновляемой энергии – от основ и принципов до практического опыта и инноваций. Программы должны быть актуальными, интересными и соответствовать современным требованиям индустрии.

2. Повышение квалификации преподавателей: Проведение специализированных курсов и тренингов для преподавателей, чтобы они могли получить необходимые знания и навыки в области возобновляемой энергии. Это включает в себя как теоретическую базу, так и практический опыт.

3. Практическая ориентированность: Увеличение количества практических занятий и лабораторных работ, где студенты могут применять свои знания на практике. Это поможет им лучше понять принципы работы и преимущества ВИЭ.

4. Создание виртуальных и реальных лабораторий: Развитие виртуальных лабораторий, где студенты могут моделировать различные сценарии использования ВИЭ, а также создание реальных лабораторных площадок для проведения экспериментов.

5. Интеграция в учебные планы других дисциплин: Внедрение вопросов возобновляемой энергии в учебные планы различных дисциплин, таких как физика, химия, экономика и т.д. Это поможет обучаемым понять взаимосвязь различными областями знаний.

6. Стажировки и практика в индустрии: Организация стажировок и практики для студентов в компаниях и организациях, работающих в области возобновляемой энергии. Это даст обучаемым реальный опыт работы и позволит применить свои знания на практике.

7. Создание междисциплинарных проектов: Организация проектов, в которых студенты из разных областей сотрудничают для решения проблем, связанных с возобновляемой энергией. Это поможет им понять комплексность проблем и научиться работать в команде.

8. Поддержка научных исследований: Поддержка и поощрение научных исследований в области возобновляемой энергии, что поможет обучаемым и преподавателям быть в курсе последних тенденций и достижений в этой области.

Одним из главных вызовов является необходимость финансовых вложений. Внедрение новых технологий требует средств на закупку оборудования, лицензий на программное обеспечение, обучение персонала и поддержку инфраструктуры. Не все учебные заведения могут выделить достаточные средства на подобные инвестиции, особенно если они уже сталкиваются с ограниченным бюджетом.

Другой проблемой является отсутствие подготовленных кадров. Даже если технические возможности для внедрения инноваций существуют, не всегда имеется персонал, способный эффективно работать с этими технологиями. Обучение педагогов и переподготовка кадров требуют времени и дополнительных ресурсов.

Стоит учитывать технические трудности. Иногда сетевые инфраструктуры и оборудование учебных заведений не соответствуют требованиям современных технологий. Недостаточная пропускная способность сети, устаревшее оборудование и недостаточная интеграция различных систем могут затруднить внедрение новых инноваций.

Безопасность данных также представляет собой серьезную проблему. С развитием цифровизации образования растет и риск хакерских атак, утечки данных и злоупотребления личной информацией. Обеспечение безопасности информации и защита персональных данных становятся приоритетом для учебных заведений. (В.А. Ситаров [5]).

Как отмечают учёные О.И. Vaganova, A.V. Lapshova, M.M. Kutepov [10], важным вызовом является и культурный аспект. Некоторые преподаватели и администраторы могут испытывать сопротивление по отношению к новым технологиям, опасаясь изменений в учебном процессе, потери контроля или утраты значимости их роли.

Несмотря на вызовы, внедрение инновационных технологий в образование открывает перед нами широкие перспективы. Следует активно разрабатывать стратегии преодоления сложностей и эффективно использовать инновационные технологии для развития образования в целом.

Инновации в области возобновляемой энергии играют ключевую роль в формировании будущего образования и обеспечении экологической устойчивости. Несколько аспектов, которые демонстрируют их значимость:

**Образование о современных энергетических технологиях:** Инновации в области возобновляемой энергии стимулируют интерес к изучению современных энергетических технологий. Студенты, которые изучают эти инновации, получают ценные знания о том, как работают солнечные батареи, ветрогенераторы, геотермальные системы и другие возобновляемые источники энергии. Это помогает им лучше понимать принципы устойчивой энергетики и видеть перспективы в данной области.

**Развитие профессиональных навыков:** Инновации в области возобновляемой энергии требуют высококвалифицированных специалистов, способных работать с современным оборудованием и технологиями. Обучение по этим программам позволяет обучаемым развивать профессиональные навыки, необходимые для успешной карьеры в сфере устойчивой энергетики.

**Поддержка исследовательских проектов:** Инновации в области возобновляемой энергии стимулируют разработку исследовательских проектов в образовании. Студенты и преподаватели могут сотрудничать над проектами, направленными на улучшение эффективности солнечных батарей, разработку новых материалов для ветрогенераторов, создание интеллектуальных систем управления энергопотреблением и многое другое.

**Повышение экологической осведомленности:** Изучение инноваций в области возобновляемой энергии помогает обучаемым и преподавателям лучше понимать экологические проблемы и их решения.

**Содействие экологической устойчивости:** Внедрение инноваций в образование позволяет создавать экологически устойчивые учебные заведения. Использование солнечных панелей, ветрогенераторов и других ВИЭ снижает углеродный след учебных заведений и способствует формированию экологически устойчивой инфраструктуры.

**Стимулирование инноваций:** Образовательные учреждения, которые внедряют инновации в области возобновляемой энергии, становятся центрами стимулирования инноваций и разработки новых технологий.

Новые материалы и конструкции позволяют увеличивать производительность солнечных батарей и снижать их стоимость. Например, использование различных солнечных элементов, которые обладают высокой эффективностью и дешевле в производстве, представляет собой одну из последних инноваций в этой области.

Еще одним перспективным направлением является ветряная энергия. С развитием технологий проектирования и производства лопастей ветряных турбин, увеличивается их эффективность и надежность. Также исследования в области управления и мониторинга ветряных парков позволяют повысить производительность и снизить затраты на обслуживание (Л. Фостер [7]).

**Выводы.** Экологические вызовы, с которыми мы сталкиваемся, требуют новых технологий и подходов, а образование является фундаментальной основой для подготовки следующего поколения лидеров, инженеров и специалистов, способных решать эти проблемы.

Инновационные технологии в сфере возобновляемой энергии предлагают широкий спектр возможностей для улучшения образования. Они позволяют обучаемым получать актуальные знания и навыки, проводить исследования и эксперименты, а также решать практические задачи, связанные с экологией и энергетикой. Однако существуют и вызовы, такие как необходимость постоянного обновления учебных программ, подготовка кадров и финансирование проектов. Но благодаря коллективным усилиям образовательных учреждений, индустрии и правительств, мы можем преодолеть эти препятствия и обеспечить обучаемым знания и навыки, необходимые для создания более экологичного будущего. Для успешной реализации потенциала инновационных технологий необходимо решать сложные технические, экономические и социальные проблемы, а также обеспечивать эффективное взаимодействие между государственными органами, частным сектором и общественностью. Основными факторами успеха в этой области будут инновационность, устойчивость и комплексный подход к решению задач.

#### **Литература:**

1. Елистратов, В.В. Использование возобновляемой энергии: учебное пособие / В.В. Елистратов. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. – 2019. – Т. 10, № 5. – С. 44-47
2. Мусаева, Дж. Влияние цифровых инноваций на экологию строительства и использование возобновляемых источников энергии / Дж. Мусаева, А. Аннагульева, Л. Чарыева и др. // Всемирный ученый. – 2024. – № 19. – С. 500-506
3. Потапов, А.А. Применение активных методов для повышения мотивации студентов к обучению по дисциплине «Силовая электроника» / А.А. Потапов, И.В. Павлова // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – № 1(29). – С. 60-67
4. Павлова, И.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов для промышленных отраслей Республики Татарстан в системе среднего профессионального образования / И.В. Павлова, А.А. Потапов // Право и образование. – 2020. – № 11. – С. 56-61
5. Ситаров, В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – Т. 10. – № 2. – С. 148-157
6. Фонотов, А.Г. Россия. Инновации и развитие / А.Г. Фонотов. – Москва: Лаборатория знаний. – 2021. – Т. 11. – № 1. – С. 432-438
7. Фостер, Линн Нанотехнологии. Наука, инновации и возможности: монография / Фостер Линн. – Москва: Техносфера, 2020. – С. 253-259
8. Удалов, С.Н. Возобновляемые источники энергии: учебное пособие / С.Н. Удалов. – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет. – 2020. – № 1(29). – С. 60-67
9. Rabadanova, R.S. Motivational support as a factor of formation of students' professional competence in the conditions of digitalization of education / R.S. Rabadanova, A.S. Kagosyan, Zh.A. Karmanova и др. // Política e Gestão Educacional. – 2022. – Т. 26. – № S2. – С. 022052.
10. Vaganova, O.I. Technologies for organizing research activities of students at the university / O.I. Vaganova, A.V. Lapshova, M.M. Kutepov [etc.] // Amazonia Investiga. – 2020. – Т. 9. – № 25. – С. 369-375



УДК 378

**кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры теории и истории социальной работы Гичибекова Ражабат Магомедкамильевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и методики ее преподавания Салахбеков Анварбек Пайзуллаевич**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального образования Ибрагимова Зарема Николаевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

## АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются подходы к профессиональному мышлению, для которого осуществляется разработка и внедрение активных методов обучения. Аргументируется отсутствие педагогической проблемы при разработке активных методов обучения студентов и важности такого препятствующего фактора, как назначение профессионального мышления. В статье предложены компоненты профессионального мышления студентов, которые возможно развить при помощи активных методов обучения и при условии равнозначного уделения внимания каждому компоненту рассматриваемого мышления. Приведена дополнительная аргументация в пользу клипового мышления как инструмента выполнения будущим специалистом профессиональных обязанностей в условиях многозадачности, а также в пользу необходимости ориентации преподавателя на группу компонентов в целях оптимального подбора активных методов обучения и более качественной подготовки студентов.

*Ключевые слова:* активный метод обучения, студент, преподаватель, вуз, профессиональное мышление, профессиональная подготовка.

*Annotation.* The article discusses approaches to professional thinking, for which active learning methods are being developed and implemented. The author argues for the absence of a pedagogical problem in the development of active methods of teaching students and the importance of such an obstacle factor as the appointment of professional thinking. The article proposes components of students' professional thinking that can be developed using active teaching methods and provided that equal attention is paid to each component of the considered thinking. An additional argument is given in favor of clip thinking as a tool for a future specialist to fulfill professional duties in a multitasking environment, as well as in favor of the need for a teacher to focus on a group of components in order to optimally select active teaching methods and better prepare students.

*Key words:* active learning method, student, teacher, university, professional thinking, professional training.

**Введение.** В настоящее время активным методом обучения уделено достаточно много внимания по причине развития информационных и педагогических технологий. Соответственно, процесс разработки активных методов обучения не является педагогической проблемой в настоящее время в системе высшей школы. Однако при наличии множества педагогических инструментов возникает сложность, связанная с формированием рационального подхода для развития профессионального мышления студентов.

Если преподаватель вуза будет понимать, какое профессиональное мышление необходимо развить в будущем специалисте, то упростится задача по подбору активных методов обучения, получивших широкое распространение в системе образования. Под активными методами обучения понимаются такие методы, которые отличаются нестандартным подходом и позволяют изменить восприятие студента содержательной части профессиональной подготовки.

**Изложение основного материала статьи.** Основная задача российских вузов состоит в качественной подготовке будущих специалистов, и для указанной цели предусмотрены все образовательные инструменты. Каждый педагог внедряет свои способы и подходы к педагогической деятельности. Чем активнее внедряются в повседневную жизнь технологии, тем более интенсивнее преподаватели вузов вносят изменения в образовательный процесс. Вместе с тем активные методы обучения стали проявляться не только в информационных технологиях, но также педагогических, которые направлены на развитие мышления.

Если внедрение и разработка активных методов обучения для современного преподавателя не подразумевает никаких существенных сложностей, то отдельной педагогической проблемой все еще остается результат, который получают преподаватели при внедрении активных форм обучения в процессе профессиональной подготовки студентов. К примеру, Г.И. Окань объединяет профессиональную подготовку с развитием креативного мышления [7, С. 268]. В качестве аргументации автор рассматриваемой научной публикации привела способность студента критически мыслить. Соответственно, педагогические технологии, выступающие проявлением активных методов обучения, должны содержать в себе признаки педагогических инноваций. Вывод Г.А. Окань несколько спорный, так как при комбинировании классических педагогических технологий в настоящее время все еще возможно развить в студентах креативное мышление, способное помочь его профессиональному становлению. Педагогические инновации Г.А. Окань рассматривает в рамках письменной и устной коммуникациях, выступающими основными формами обучения студентов.

В учебном пособии Б.З. Зельдович и Н.Н. Сперанской предлагаются разнообразные методы обучения, начиная от разработки предпринимательских идей и завершая написанием бизнес-сказок [4, С. 16]. Авторы пособия ориентируются на формирование профессионального мышления с точки зрения развития в студентах креативных подходов к решению задач. Как можно заметить, Г.А. Окань предлагает развить мышление для рационализации оценочных суждений студента как будущего специалиста, а Б.З. Зельдович и Н.Н. Сперанская считают, что креативное мышление должно быть полезно для выполнения профессиональных задач нестандартными способами. В данном случае формируются признаки дезориентации для преподавателей вуза, так как их собственные активные методы обучения должны преследовать прозрачную цель.

В работе Т.А. Алтуховой и С.В. Алтухова предлагается решение для педагога в качестве ориентации на компетентностный подход [1, С. 6]. Однако предусматриваемое решение носит обобщенный характер ввиду того, что преподаватель вуза неизбежно ориентируется на профессиональные компетенции, согласно образовательным стандартам, что в результате не облегчает задачу, в каком направлении развивать профессиональное мышление студентов.

Ранее, еще в 2015 году, педагоги Л.Л. Надрева, Р.Е. Моисеев и А.В. Зверев предложили ориентироваться на

формировании Lean-мышление при помощи активных методов обучения [6, С. 558]. В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЧГПУ) подобное мышление развивается в рамках таких образовательных проектов, как Эковерситет, вокршоп, интеллектуальная игра «Хаар-Зер» и др.

Сущность lean-мышления состоит в бережливом отношении к профессиональной деятельности. В ФГБОУ ВО ЧГПУ рассматриваемые методы обучения оказались полезны и продуктивны. К примеру, интеллектуальная игра «Хаар-Зер» помогает студентам репродуцировать восприятие чеченских традиций, что особенно актуально для будущих педагогов.

Некоторые представители педагогического сообщества склонны избегать необходимости целевого применения активных методов обучения и ориентироваться на раскрытие потенциала познавательной компетенции среди студентов. К таким сторонникам можно отнести Е.Н. Висторобскую, Н.С. Гришкову и А.Н. Агаеву, которые считают, что таким образом будущий специалист самостоятельно совершенствует умения и навыки [3, С. 94]. Однако опасность состоит в том, что ориентация активных методов обучения на познавательную компетенцию в результате сформирует теоретическое мышление, которое невозможно будет адаптировать под профессиональные задачи, к примеру, при осуществлении педагогической деятельности.

В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Дагестанский государственный университет» (ФГБОУ ВО ДГУ) подобную педагогическую задачу решают при помощи таких мероприятий, как неделя науки. С одной стороны, активно совершенствуется познавательная компетенция среди студентов как будущих специалистов, однако с другой стороны, в рамках недели науки студенты представляют результаты проектной деятельности, которые в будущем может быть приобщена как инновационное решение в профессиональной деятельности.

Если рассматривать активные методы обучения как способ развития ресурсного мышления, как в свое время предложили М.М. Кашапов и И.С. Винокурова, то в данном случае позитивным моментом является развитие в студенте когнитивных ресурсов [5, С. 31]. Указанный взгляд заслуживает внимания, так как до сих пор в педагогике не раскрыто понятие, к примеру, кластерных когнитивных ресурсов, которые в общности отвечают за способность студента обработать нестандартную информацию или в значительных ее количествах [8, С. 267].

Как показывает опыт проведения общественных мероприятий на социальном факультете Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (ФГБОУ ВО ДГПУ им. Р. Гамзатова), развитие когнитивных ресурсов может привести к раскрытию в студентах дополнительных навыков, например, ораторских способностей. Современные мероприятия в университете могут развить лишь часть дополнительных навыков, потенциально полезных для профессиональной деятельности. Однако необходимо предпринять ряд мер, способных помочь преподавателям внедрить в учебный процесс механизмы развития когнитивных ресурсов, что в целом полезно не только для ФГБОУ ВО ДГПУ им. Р.Гамзатова, но также для других университетов.

Положительным аспектом выступает для ФГБОУ ВО ДГПУ им. Р. Гамзатова поэтапная реализация когнитивного потенциала в будущих специалистах при помощи важных умений и навыков. С высокой вероятностью механизмы развития когнитивных ресурсов могут разработать преподаватели ФГБОУ ВО ДГПУ им. Р. Гамзатова для последующего распространения положительного опыта среди других образовательных организаций.

Разработка системы активных методов обучения для объединения усилий по развитию Lean-мышления и когнитивных ресурсов сегодня могло бы стать способом решения такой педагогической проблемы при подготовке будущих специалистов, как клиповое мышление. Для решения обозначенной проблемы реализация активных методов обучения может быть осуществлена за счет уточнения параметров Lean-мышления посредством развития аналитических способностей, на которые также могут быть направлены когнитивные ресурсы.

Как утверждает Т.В. Ашихмина, развитие аналитических способностей устранит деструктивное распространение признаков клипового мышления среди студентов [2, С. 706]. Однако это возможно лишь в том случае, если активные методы обучения будут подразумевать развитие работы мозга и раскрытие психологических способностей будущих специалистов в соответствии с возрастной спецификой. Следует отметить, что большинство педагогических условий для развития аналитических способностей создано в ФГБОУ ВО ДГУ в рамках поддержки научных исследований студентов.

Однако остается спорным вопрос, необходимо ли при помощи активных методов обучения бороться с клиповым мышлением среди студентов, как будущих специалистов. Преимущество клипового мышления состоит в способности человека к фильтрации значительного объема поступающей информации. С наличием развитого клипового мышления человек может функционировать в условиях многозадачности.

Таким образом, в табл. 1 представлены компоненты профессионального мышления, которое среди студентов развивают активные методы обучения.

Таблица 1

**Компоненты профессионального мышления, формируемые среди студентов при помощи активных методов обучения**

| № | Компонент профессионального мышления | Назначение компонента мышления в профессиональной деятельности   |
|---|--------------------------------------|--|
| 1 | критическое                          | способствует рациональному оценочному суждению при осуществлении качественной профессиональной деятельности  |
| 2 | креативное                           | позволяет принимать нестандартные решения, в том числе для сложных задач   |
| 3 | когнитивное                          | помогает освоить и закрепить важную профессиональную информацию в качестве дополнения к имеющейся базе знаний и навыков                                |
| 4 | клиповое                             | позволяет функционировать в профессиональной деятельности в условиях многозадачности и решить несколько вопросов при необходимости экономии времени    |
| 5 | аналитическое                        | способствует принятию сложных решений на основе анализа имеющейся информации и обработки множества факторов, влияющих на профессиональную деятельность |

Представленная в табл. 1 классификация компонентов профессионального мышления студента при внедрении

активных методов обучения отличается всесторонним подходом и равноценностью всех способов активизации работы мозга студента. Если ориентироваться в педагогической деятельности на представленные компоненты, то будет упрощена педагогическая деятельность в целом. Методы обучения, которые для преподавателя вуза окажутся более подходящими в целях развития какого-либо компонента профессионального мышления, позволят объединить классические педагогические приемы и современные технологии. Таким образом, на фоне равнозначности всех представленных в табл.1 компонентов профессионального мышления студентов каждый преподаватель сможет построить образовательный процесс, исходя из собственных уникальных комбинированных методов, которые в итоге приведут к разработке множества авторских педагогических методик.

В то же время равноценность всех компонентов профессионального мышления указывает на обязательность равного внимания со стороны преподавателя вуза по отношению к реализуемым методам обучения, что подразумевает равное количество учебных часов, практических заданий, личных консультаций, продуманной системы постепенного увеличения сложности нестандартных образовательных мероприятий. При этом в компетентность преподавателя должна входить свобода выбора не только активных методов обучения, но также разработки педагогических технологий.

Если игнорировать какой-либо компонент профессионального мышления при реализации активных методов обучения, то студент может ощутить дефицит профессиональной подготовки за счет недостаточной развитости определенной компетенции, как правило, рефлексивной или когнитивной. В целях обеспечения достаточного внимания всем компонентам профессионального мышления предлагается группировать компоненты профессионального мышления на основе тематической профессиональной подготовки. К примеру, для освоения одной темы преподаватель использует комбинацию активных методов обучения в целях совершенствования критического, когнитивного и клипового мышления. В процессе проведения практического занятия активные методы обучения могут быть направлены на развитие критического, креативного и аналитического компонентов профессионального мышления.

Таким образом, каждый преподаватель может самостоятельно выбрать для себя способы группировки компонентов профессионального мышления и подобрать соответствующий набор образовательных мероприятий или педагогических приемов в рамках того или иного активного метода обучения. Реализация активных методов обучения и равноценное развитие всех обозначенных типов профессионального мышления может привести к следующим результатам:

- сформируется новый профессиональный портрет будущего специалиста;
- будут созданы дополнительные педагогические условия для реализации всестороннего профессионального мышления в университетах;
- будут созданы предпосылки для пересмотра примерных рабочих программ на предмет оптимизации тематической и профессиональной подготовки студентов;
- изменится подход к партнерским организациям и исследуемым отраслям за счет более качественного отбора кейсов для теоретических и практических занятий;
- усилятся образовательные условия, способствующие развитию умения среди студентов создавать собственные проекты и решения профессиональных задач;
- будут разработаны новые учебные материалы для осуществления более качественной подготовки студентов при помощи активных методов обучения;
- в системе образования появятся новые направления для разработки множества принципиально иных активных методов обучения;
- комбинация компонентов профессионального мышления позволит обеспечить подготовку студентов для выполнения профессиональных задач различной направленности;
- появятся образовательные кластеры на базе нескольких университетов, воспроизводящие единые методы обучения для развития профессионального мышления по установленным стандартам.

**Выводы.** Таким образом, педагогическая проблема состоит не в разработке активных методов обучения, а в формировании ориентиров для развития профессионального мышления студентов. Предложенные компоненты могут решить рассматриваемую педагогическую проблему за счет понятности назначения каждого структурного типа мышления, совокупность которых позволит будущим специалистам качественно выполнить профессиональные обязанности. Наличие выбора реализации активных методов обучения для развития профессионального мышления предоставляет преподавателю вуза уникальную возможность группировать предложенные компоненты для достижения ожидаемого профессионального портрета будущего специалиста. Кроме того, предложенные компоненты способствуют появлению множества педагогических инноваций, помогающих менять отношение к активным методам обучения как к инструментам для достижения прозрачной образовательной цели.

#### **Литература:**

1. Алтухова, Т.А. Формы и методы обучения, используемые при формировании профессиональных компетенций студентов / Т.А. Алтухова, С.В. Алтухов / Потенциал образования для самореализации и развития талантов у молодежи. – 2023. – № 8. – С. 4-8
2. Ашихмина, Т.В. Методы обучения студентов, обладающих клиповым мышлением / Т.В. Ашихмина // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № 17. – С. 706-710
3. Висторобская, Е.Н. Активные методы обучения как действенный инструмент стимулирования познавательной деятельности студентов / Е.Н. Висторобская, Н.С. Гришкова, А.Н. Агаева // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 6. – С. 94-98
4. Зельдович, Б.З. Активные методы обучения / Б.З. Зельдович, Н.М. Сперанская. – М.: Издательство «Юрайт», 2020. – 201 с.
5. Кашапов, М.М. Формирование ресурсности мышления средствами активных методов обучения / М.М. Кашапов, И.С. Винокурова // Ярославский психологический вестник. – 2018. – № 1. – С. 29-37
6. Надреева, Л.Л. Роль активных методов обучения в формировании Lean-мышления / Л.Л. Надреева, Р.Е. Моисеев, А.В. Зверев // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 557-557
7. Окань, Г.И. Активные методы обучения в вузе: содержание и особенности внедрения / Г.И. Окань // Научный диалог. – 2012. – № 1. – С. 265-270
8. Серафимович, И.В. Ресурсность компонентов профессионального мышления и ценностные ориентации студентов / И.В. Серафимович, Г.Ю. Базанова // Мир психологии. – 2023. – № 2. – С. 95-103

УДК 378.14

**кандидат педагогических наук, доцент Гусев Дмитрий Александрович**

Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Арзамас);

**доктор педагогических наук, профессор Повshedная Фаина Викторовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

**доктор педагогических наук, доцент Фролов Иван Валентинович**

Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Арзамас)

### ЦИФРОВАЯ СРЕДА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ НАРОДНОГО ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье обобщены результаты исследования по проектированию цифровой среды в подготовке будущего учителя сельской школы к реализации культурно-педагогического наследия народного прикладного творчества. Приоритетной задачей в образовании является формирование цифровой грамотности студентов средствами народной культуры. Целью исследования является выявление традиционных и инновационных цифровых образовательных технологий и ресурсов, способствующих формированию личностно-профессиональных качеств и художественно-эстетических ценностей будущего учителя, с которыми он придет работать в сельскую школу и передаст их подрастающему поколению. В статье представлены результаты подготовки будущего учителя в условиях цифровой образовательной среды, найдены инновационные формы развития электронной среды (электронная медиатека, виртуальный каталог и атлас народного прикладного творчества), которые способствуют развитию профессиональных компетенций и личностных качеств учителя, необходимых для работы в условиях сельской школы.

*Ключевые слова:* цифровая образовательная среда, студенты, народное прикладное творчество, сельская школа.

*Annotation.* The article summarizes the results of a study on the design of a digital environment in the preparation of a future rural school teacher for the implementation of the cultural and pedagogical heritage of folk applied art. The priority task in education is the formation of digital literacy of students by means of folk culture. The purpose of the study is to identify traditional and innovative digital educational technologies and resources that contribute to the formation of personal and professional qualities and artistic and aesthetic values of the future teacher, with whom he will come to work in a rural school and pass them on to the younger generation. The article presents the results of training a future teacher in a digital educational environment, innovative forms of development of the electronic environment (electronic media library, virtual catalog and atlas of folk applied art) are found, which contribute to the development of professional competencies and personal qualities of a teacher necessary for working in a rural school.

*Key words:* digital educational environment, students, folk applied art, rural school.

**Введение.** Ведущая идея исследования заключается в том, что личностно-профессиональные качества и художественно-эстетические ценности в овладении народным прикладным творчеством, сформированные у будущего учителя в вузе, реализуются в сельской школе в условиях образовательной деятельности, направленной на приобщение обучающихся к культурному наследию народного прикладного творчества. Сформированные личностно-профессиональные качества и художественно-эстетические ценности обуславливают их устойчивость, способность длительно и продуктивно выполнять образовательную деятельность по передаче детям и молодежи культурного наследия. Только учитель, у которого сформированы духовно-нравственные ценности, является примером высочайшего профессионализма для сельских школьников, истинным хранителем культурного наследия народного прикладного творчества и его передачи другим поколениям.

Подготовка будущего учителя к реализации в сельской школе культурно-педагогического наследия народного прикладного творчества рассматривается авторами как готовность педагога к передаче сельским школьникам традиционных духовно-нравственных и художественно-эстетических ценностей наследия народа.

**Изложение основного материала статьи.** Цель исследования заключается в разработке цифровой образовательной среды вуза, направленной на подготовку будущего учителя к реализации в сельской школе культурно-педагогического наследия народного прикладного творчества.

Методы исследования:

– теоретические методы: анализ научной литературы, метод педагогической интерпретации и обобщения, метод педагогического моделирования [13];

– диагностические методы: беседа со студентами и учителями, работодателями, целенаправленное динамическое наблюдение;

– эмпирические методы: изучение массового и передового опыта, педагогическое описание [13].

Нормативно-правовую базу исследования составили: Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [11]; распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [14] и др.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

– разработанная цифровая образовательная среда вуза с целью формирования личностно-профессиональных качеств и художественно-эстетических ценностей студентов, способствует приобщению сельских школьников к народной культуре и творчеству в контексте цифровизации и конвергенции образовательной среды [2];

– раскрыты практико-ориентированные технологии формирования готовности будущего учителя к реализации в сельской школе культурно-педагогического наследия народного прикладного творчества, содержанием которых выступают цифровые формы (медиатека, виртуальный каталог и виртуальный атлас народного прикладного творчества и др.), что совершенствует образовательный процесс вуза и повышает качество подготовки современных студентов;

– подготовлены электронные управляемые курсы по дисциплинам "«Методика обучения изобразительному искусству», «Теория и методика музыкального воспитания», «Методика обучения технологии», курсам по выбору «УУД как результат образовательной деятельности в начальной школе», «Технологии критериального оценивания в начальной школе» [3], которые реализуются в образовательном процессе педагогических вузов.

При разработке цифровой образовательной среды вуза, "авторы провели анализ современных исследований, в которых раскрывается сущность понятий «цифровая среда», «цифровая образовательная среда» и «цифровая образовательная среда вуза» [15].

Основанием для развития цифрового образования в Российской Федерации является ряд нормативных документов. «Так, в Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы отмечается, что информационное общество – это общество, в котором информация и ее уровень применения и доступности кардинальным образом влияют на экономические и социокультурные условия жизни граждан» [12].

Особое внимание современные ученые уделяют сущностной характеристике ведущего понятия в педагогической науке «цифровая среда». Под понятием «цифровая среда» Р.А. Кузнецов понимает «интегрированную коммуникационную среду, в которой цифровые устройства взаимодействуют и управляют содержимым и действиями внутри него с применением цифровых платформ и цифровых технологий» [6].

Как справедливо считает Е.С. Мироненко, «"Современная цифровая образовательная среда в РФ" [10] позволит подготовить кадры для цифровой экономики благодаря формированию цифровой образовательной среды» [8]. По мнению автора, «выделяются следующие элементы цифровой образовательной среды: цифровые технологии, цифровые ресурсы, цифровые следы» [7].

Под цифровой образовательной средой вуза Ильченко О.А. понимает «единое информационное пространство вуза, объединяющее подсистемы: административную, регистрации и авторизации, информационную, взаимодействия, учета, библиотечную, ... экономическую, статистики и документирования» [5, С. 15].

Захарова И.Г. дает свою трактовку понятия «информационная образовательная среда высшего учебного заведения» [8] – «система, аккумулирующая не только программно-методические, организационные и технические ресурсы, но и интеллектуальный, культурный потенциал вуза, содержательный и деятельностный компоненты, самих обучающихся и педагогов; управление данной системой определяют целевые установки общества, обучающихся и педагогов» [4, С. 10].

Опираясь на различные трактовки понятия «цифровая образовательная среда» в рамках проводимого исследования дадим авторское определение понятию «цифровая образовательная среда вуза» [9], которую авторы рассматривают как среду цифровых технологий и ресурсов во взаимодействии участников образовательных отношений, направленную на формирование у будущих учителей личностно-профессиональных качеств и художественно-эстетических ценностей на основе культурно-педагогического наследия народного прикладного творчества и обеспечения готовности к его передаче сельским школьникам с целью сохранения и развития культуры самобытности народов России.

На рисунке 1 представлена разработанная цифровая образовательная среда вуза, направленная на формирование готовности будущего учителя к реализации культурно-педагогического наследия народного прикладного творчества в условиях села.



**Рисунок 1. Цифровая образовательная среда вуза**

Цифровая образовательная среда вуза представляет собой структуру [2]: традиционные цифровые технологии и инновационные цифровые ресурсы образовательной среды.

Традиционные цифровые технологии представлены электронными управляемыми курсами на платформе ННГУ (<https://e-learning.unn.ru/>): «Методика обучения изобразительному искусству», «Актуальные вопросы преподавания изобразительного искусства» и др. На данных платформах преподаватели имеют возможность взаимодействовать со студентами, обмениваться информацией в удаленном режиме, что позволяет обучающимся осуществлять самостоятельное обучение основам народного прикладного творчества.

Внутренние университетские порталы ННГУ позволяют создавать внутренние закрытые группы студентов с преподавателем по конкретным дисциплинам, рассматривающим проблемы реализации культурно-педагогического наследия народного прикладного творчества на региональном уровне [1]. На подобных порталах можно осуществлять электронный след, т.е. индивидуально общаться студенту с преподавателем в виртуальной среде.

Консультации по курсовым и выпускным квалификационным работам, подготовка к семинарским занятиям, взаимодействие по вопросам организации различных видов практик осуществляется в процессе создания видеоконференций с использованием различных сервисов.

Наряду с традиционными технологиями авторами широко используются инновационные цифровые ресурсы образовательной среды вуза, которые включают электронную медиатеку народного прикладного творчества, позволяющую рассматривать образовательный процесс сельской школы с разных сторон, касающийся вопросов создания школьной среды, обеспечивающей реализацию возможностей народного прикладного творчества в воспитании сельских школьников.

Виртуальный каталог народного прикладного творчества позволяет познакомить студентов с видовым многообразием народного прикладного творчества в условиях Нижегородского края. Контент каталога постоянно обновляется благодаря проведению традиционно проводимого фестиваля-конкурса «Возвращение к истокам».

Виртуальный атлас народного прикладного творчества позволяет познакомить студентов с разнообразными его видами, увидеть, что сохранилась и развивается красота и богатство народной культуры в различных уголках Нижегородской области.

**Выводы.** Таким образом, разработанная цифровая образовательная среда вуза позволяет осуществлять качественную подготовку студентов с использованием цифровых технологий и ресурсов, которые не подменяют традиционную образовательную среду, а обогащают ее новыми инновационными формами и средствами восприятия и познания культурно-педагогического наследия народного прикладного творчества в целях формирования личностно-профессиональных качеств и художественно-эстетических ценностей будущего учителя.

#### **Литература:**

1. Гусев, Д.А. Народное творчество как условие формирования психологически комфортной среды сельской школы / Д.А. Гусев, Ф.В. Повshedная // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 73-76
2. Гусев, Д.А. О моделях сельских школ: сохраняем и развиваем народные традиции / Д.А. Гусев, Ф.В. Повshedная // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 100-103
3. Гусев, Д.А. Педагогический потенциал народного прикладного творчества в сельской школе: монография / Д.А. Гусев. – СПб.: «Лань», 2022. – 144 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/212669> (дата обращения: 06.05.2024)
4. Захарова, И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Захарова Ирина Гелиевна. – Тюмень, 2003. – 46 с.
5. Ильченко, О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе: На примере подготовки специалистов с высшим образованием: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ильченко Ольга Александровна. – Москва, 2002. – 193 с.
6. Кузнецов, Р.А. Уточнение понятий «цифровизация» и «цифровая среда» в контексте межпоколенческих связей / Р.А. Кузнецов // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 37-39
7. Лукиянчина, Е.В. Формирование готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации в цифровой образовательной среде вуза: диссертация ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Лукиянчина Елена Владимировна. – Сургут, 2022. – 216 с.
8. Мироненко, Е.С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура / Е.С. Мироненко // Социальное пространство. – 2019. – № 4(21). – С. 6. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41244396\\_65443551.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41244396_65443551.pdf) (дата обращения: 04.05.2024)
9. Пустовойтова, О.В. Технологии профессионального позиционирования педагогов в условиях цифровизации и трансформации мира / О.В. Пустовойтова, Н.А. Шепилова, А.С. Щеглова // Экономика и предпринимательство. – 2022. – 10 (147). – С. 1316-1319
10. Российская Федерация. Проекты. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» был утвержден Правительством Российской Федерации 25 октября 2016 года в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013-2020 годы. – URL: <http://government.ru/projects/selection/643> (дата обращения: 04.05.2024)
11. Российская Федерация. Указы. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»: Указ Президента Российской Федерации № 474 от 21.07.2020 года // Президент России. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 05.05.2024)
12. Российская Федерация. Указы. «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы»: Указ Президента Российской Федерации № 203 от 09.05.2017 г. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 04.05.2024)
13. Савченков, А.В. Стратегия подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7 / Савченков Алексей Викторович. – Челябинск, 2021. – 47 с.
14. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Социальная сеть nsportal.ru. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2017/10/28/strategiya-razvitiya-vospitaniya-v-rf-na-period-do-2025-goda> (дата обращения: 05.05.2024)
15. Хаматвалиева, Р.Р. Формирование методической компетентности будущего учителя начальных классов в цифровой образовательной среде вуза: диссертация ... канд. пед. наук: 5.8.1 / Хаматвалиева Рания Рафаэловна. – Казань, 2023. – 213 с.

**Педагогика**

**УДК 378**

**старший преподаватель Дахунова Фатима Каплановна**  
Северо-Кавказский государственный университет (г. Черкесск)

### **МЕТОДЫ ИНТЕГРАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТОВ В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается интеграция культурных аспектов в процесс преподавания иностранного языка, Актуальность темы обусловливается тем, что в современном глобализированном мире знание иностранных языков является не только преимуществом, а необходимым навыком для успешной коммуникации и взаимодействия между представителями разных культур. Практической значимостью исследования является то, что изучение языка без культурного контекста может быть поверхностным и неэффективным. Целью статьи является выявление того, что понимание культурных аспектов помогает учащимся не только овладеть языковыми навыками, но и адаптироваться к различным социальным и культурным ситуациям, что делает их более уверенными и успешными коммуникаторами.

**Ключевые слова:** интеграция, культура, иностранный язык, коммуникация, контекст, ситуация, прагматика, социолингвистика.

**Annotation.** This article examines the integration of cultural aspects into the process of teaching a foreign language, the relevance of the topic is due to the fact that in today's globalized world, knowledge of foreign languages is not only an advantage, but a necessary skill for successful communication and interaction between representatives of different cultures. The practical significance of the study is that learning a language without a cultural context can be superficial and ineffective. The purpose of the article is to identify that understanding cultural aspects helps students not only to master language skills, but also to adapt to various social and cultural situations, which makes them more confident and successful communicators.

**Key words:** integration, culture, foreign language, communication, context, situation, pragmatics, sociolinguistics.

**Введение.** Введение цивилизованных подходов в процесс обучения английскому языку является неременной частью результативного обучения. Осмысление терминов из контекста данной цивилизации поможет обучающимся получить лингвистические навыки. Они смогут легче постигнуть характерные черты манер и мышления носителей языка.

В данной статье стоит задача проанализировать значимость введения некоторых аспектов цивилизации в процесс обучения иностранному языку. Целью статьи является: разъяснить, что постижение культурных аспектов содействует не только усвоению лингвистических знаний, но и приспособляться к всевозможным общественным и культурным обстановкам. Это сделает их более убежденными и удачными коммуникаторами. Будут освещены определенные способы и подходы для применения учителями для того, чтобы добиться данной цели.

**Изложение основного содержания статьи.** Культурные стороны при прохождении языка имеют существенное значение. Цивилизация и язык взаимосвязаны. Язык является носителем культуры. Он отображает ее достоинства, правила, обычаи и привычки. Без осмысления культурного контекста исследование языка становится машинальным, лишенным глубины и осознанности. Культурные стороны оказывают влияние на все уровни языка – от словаря и грамматики до прагматики и социолингвистики [1].

Понимание контекста определенной цивилизации содействует обучающимся:

- верно истолковывать значение сказанного. Большинство фразеологических единиц и идиом обладают культурно обусловленным смыслом. Их неосуществимо уяснить без знания цивилизации;
- приспособляться к коммуникативным условиям. Разные цивилизации обладают своими правилами диалога. Их надобно иметь в виду для того, чтобы обойти недопонимание и коммуникативные неясности;
- воспитывать межкультурную информированность. Умение постигать и почитать отличия в разных цивилизациях является основной частью действенного диалога в нынешнем мультикультурном социуме.

Рассмотрим некоторые способы введения культурных аспектов.

1. Применение подлинных данных.

Применение подлинных материалов является одним из самых результативных подходов введения культурных аспектов для обучения английскому языку. Аутентичные данные состоят из трудов, написанных говорящими на иностранном языке, учебников, статей, кинокартин, песен, телевизионных и радио передач. Они приходят на помощь обучающимся при ознакомлении с подлинными культурными и общественными контекстами, где применяется язык [2].

Применения подлинных источников имеет свои достоинства:

- Подлинность. Дети встречаются с настоящими лингвистическими обстоятельствами. Это содействует лучшему постижению и изъяснению на языке.
- Неодинаковость. Подлинные данные представляют большое количество тем и жанров. Это делает преподавание занимательнее и интереснее.
- Культурная яркость. Обучающиеся знают о культурных правилах и ценностях. Это содействует лучшему пониманию контекста применения языка.

Примеры применения подлинных данных:

- Кинокартины и сериалы. Просмотр и обсуждение кинокартин и сериалов на проходимом языке помогает детям знакомиться с культурой и бытом проходимого языка.
- Музыка. Прослушивание и разбор песен на проходимом языке содействует пониманию культурных и общественных сторон, отображаемых в музыке.
- Публикационные материалы. Чтение и обсуждение статей, повествований и учебников содействует повышению правильности декламации и постижения текста, а еще знакомству с некоторыми сторонами развития цивилизации [3].

2. Проектное занятие.

Проектное занятие является сильным орудием для введения культурных сторон в процесс преподавания. Студенты могут трудиться над проектами, касающимися исследования всевозможных культурных сторон: обычаев, торжеств, истории, приготовления пищи и так далее. Это содействует не только повышению лингвистических умений, но и глубокому погружению в цивилизацию изучаемого языка.

Преимущества проектных занятий:

- Инициативное занятие. Дети энергично вовлекаются в процесс обучения. Это содействует оптимальному постижению данных.
- Формирование исследовательских умений. Обучающиеся учатся искать и синтезировать данные. Это формирует их исследовательские умения.
- Творчество. Проектные занятия способствуют творческому мышлению и формированию созидательных способностей [4].

Примеры проектных занятий:

- Презентации о культурных обычаях: студенты могут подготовить показ всевозможных культурных обычаев.
- Изучение местных торжеств: студентам можно изучить местные торжества, сделать отчеты об их смыслах и методах празднования.
- Кулинарные проекты: студенты могут разобрать местную еду и приготовить местные кушанья, и потом рассказать о них своим друзьям.

Рольевые игры и постановки.

Рольевые игры и постановки являются действенными способами для введения культурных аспектов в процесс обучения. Обучающиеся инсценируют пьесы из бытовой жизни, составляют диалоги. Это помогает им лучше понять и усвоить правила поведения местных жителей [5].

Преимущества рольевых игр и постановок:

- Практика коммуникации. Обучающиеся могут упражнять язык в настоящих коммуникативных условиях.

– Выработка общественных умений. Обучающиеся стараются сотрудничать между собой. Это формирует их общественный опыт.

– Занимательность. Ролевые игры и постановки делают процесс обучения увлекательным.

Примеры ролевых игр и постановок.

– Беседа в кафе: ставятся сценки заказа еды. Это помогает запомнить нужные слова.

– Интервью: обучающиеся берут интервью, спрашивая о культуре и обычаях страны.

– Сценки из бытовой жизни: приобретение билетов, поход в магазин...

4. Сравнительный разбор цивилизаций.

Сравнительный разбор цивилизаций помогает обучающимся обнаружить соответствия и несоответствия между цивилизациями. Рассмотрение культурных несоответствий и соответствий содействует формированию межкультурной компетенции [6].

Преимущества сопоставительного разбора цивилизаций.

– Формирование критического мышления. Обучающиеся вырабатывают умения разбора и сопоставления всевозможных культурных аспектов, что формирует их критическое мышление.

– Уважение чужой цивилизации. Это формирует толерантное отношение к представителям прочих цивилизаций.

– Расширение кругозора. Сравнительный разбор цивилизаций содействует увеличению круга интересов [7].

Приемы сопоставительного разбора цивилизаций.

– Сопоставление празднования Нового года. Обсуждение сходства и несходства в традициях и обычаях.

– Различия в правилах этикета. Обсуждение различий в правилах этикета: поведение за столом, приветствие...

– Культурные правила и ценности: можно их сопоставить с имеющимися в своем государстве и в стране проходимого языка, их воздействие на поведение и коммуникацию.

Гостевые лекции и встречи с носителями языка.

Организация гостевых лекций и знакомств с говорящими на английском языке предоставляет обучающимся возможность непосредственно узнать культуру изучаемого языка. Подобные мероприятия дают возможность задавать вопросы, познакомиться с традициями обычаями англоязычных стран. Это также позволяет тренироваться в коммуникации с говорящими на английском языке [8].

Плюсы гостевых лекций и встреч с носителями языка:

– Аутентичность: Обучающиеся могут вступать в диалог с англоязычными гостями. Это содействует лучшему усвоению контекста в оригинале и формированию навыков коммуникации.

– Интерактивность: Подобные встречи англоговорящими людьми делают процесс обучения более интерактивным и увлекательным.

– Практика языка: Студенты получают возможность практиковаться в общении в реальных ситуациях [9].

Например:

– Лекции о цивилизации и истории: Англоязычные индивидуумы могут проводить лекции о цивилизации и истории своей страны. Это помогает легче освоить культурный контекст.

– Мастер-классы: Англоязычные гости могут проводить мастер-классы по приготовлению традиционных блюд, по некоторым профессиям и прочим аспектам.

– Обсуждения и диспуты: Дети могут принимать участие в анализе и диспутах с англоязычными гостями. Это содействует формированию опыта коммуникации и критического мышления.

Плюсы введения культурных аспектов.

Введение культурных аспектов в обучение английскому языку содержит свои плюсы:

– Формирование межкультурной компетенции: Дети учатся постигать и почитать цивилизационные отличия. Это содействует более эффективному и терпимому общению.

– Усиление мотивации: Прохождение языка в контексте цивилизации делает обучение интереснее и увлекательнее. Это усиливает мотивацию обучающихся.

– Усовершенствование языковых навыков: осведомленность в области культурного контекста содействует более действенному применению языка в настоящих бытовых условиях.

– Развитие критического мышления: Сопоставительный синтез цивилизаций содействует выработке критического мышления и расширению мировоззрения [10].

**Выводы.** Введение цивилизационных аспектов в обучение английского языка является неотъемлемой частью результативного обучения. Понимание оригинального контекста дает возможность обучающимся не только научиться языковым навыкам, но и больше узнать об разнице в манерах и мышлении говорящих на английском языке. Применение подлинных данных, проектной работы, ролевых игр, сопоставительного синтеза цивилизаций и беседы с англоязычными гостями являются действенными способами. Они помогают преподавателям сделать учебу увлекательнее и продуктивнее. Таким образом, подобный подход содействует выработке у обучающихся межкультурной компетенции и подготовке к грамотной коммуникации в англоязычном мире [11].

**Литература:**

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепшокова. – Ялта: Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 4-5

2. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: программа целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – Москва: Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4.

3. Головина, Н.В. Значение социокультурного аспекта при обучении иностранным языкам в условиях интеграции культур / Н.В. Головина. – Тамбов: изд-во «Грамота», 2014. – № 3 (33). – Ч. 2. – С. 56-58

4. Койчуева, Л.М. Факторы, влияющие на взаимосвязь самосознания и уровня толерантности подростка / Л.М. Койчуева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта / Научно-теоретический журнал. – СПб.: НГУ имени П.Ф. Лесгафта, 2022. – № 6 (197). – С. 474-478

5. Лепшокова, Е.А. Особенности процесса обучения чтению / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 142-148

6. Лепшокова, Е.А. Методические требования к художественным текстам для домашнего чтения / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2018. – С. 151-157



7. Лепшокова, Е.А. Способы обучения студентов практическому владению иностранным языком / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Клычевские чтения – 2020. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 311-314
8. Лепшокова, Е.А. Изучение извинения с позиций прагмалингвистики / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск: издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 144-149
9. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск: 2019. – С. 231-234
10. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2022. – С. 217-220
11. Хосуева, Ф.А. Культура речи: предмет и проблемы дисциплины в изучении иностранных языков / Ф.А. Хосуева, Е.А. Лепшокова // В сборнике: Молодежь. Наука. Образование. Материалы республиканской научной студенческой сессии. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 347-352

Педагогика

УДК 378

**старший преподаватель кафедры музыкального образования Джамалханова Марина Асламбековна**  
 ФБГОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);  
**кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой музыкального образования Джамалханова Лалита Асламбековна**  
 ФБГОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

### ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Аннотация.* В данной статье готовность будущего учителя музыки к реализации профессиональной деятельности рассматривается как одна из важных теоретических проблем, связанных с дальнейшим совершенствованием отечественной системы образования, как школьного, так и вузовского. В начале статьи раскрываются некоторые особенности современной стадии развития человеческого общества. На основании их анализа, а также привлечения ряда наименований специальной литературы устанавливается, что сегодня вопросы, связанные с дальнейшим развитием музыкального образования школьников в нашей стране являются весьма актуальными. Далее на страницах исследования речь идёт об основных составляющих структуры указанной в заглавии характеристики будущего музыкального педагога. Исследуются сущность и содержание её мотивационного, содержательного и операционального компонентов. Значительное внимание также уделяется основным потенциалам, присущим большинству современных российских вузов в смысле её развития у студентов-музыкантов.

*Ключевые слова:* высшее образование, профессиональная подготовка будущих учителей музыки, профессиональная готовность будущих учителей музыки, студент, преподаватель.

*Annotation.* In this article, the future music teacher readiness to implement professional activities is considered as the important theoretical problem associated with the further Russian education system, both school and university improvement. At the beginning of the article, some human society modern development stage features are revealed. Based on their analysis, as well as the involvement of the several special literature titles, it is established that today issues related to the further schoolchildren musical education development in our country are very relevant. Further on the pages of the study, we are talking about future music teacher characteristics indicated in the title main structure components. The essence and content of its motivational, substantive and operational components are investigated. Considerable attention is also paid to the main potentials inherent in most modern Russian universities in terms of its development among musical students.

*Key words:* higher education, professional training of future music teachers, professional readiness of future music teachers, student, teacher.

**Введение.** Современная стадия развития человечества во многом связана с углублением международной интеграции (С.М. Андрюшечкин, Е.А. Гончар, Т.А. Жукова, А.А. Коновалов, Д.Н. Луганцев, С.Р. Унежева, С.А. Хафизова). Указанная тенденция затрагивает все сферы его существования, включая духовную культуру (А.А. Коновалов, О.В. Кулдыркаева, Г.К. Селевко). Столь масштабные сдвиги не могут не иметь далеко идущих последствий. Среди них фиксируются как положительные, так и отрицательные.

К положительным относится, например, расширение возможностей для реализации различных международных проектов, многие из которых имеют решающее влияние на обеспечение дальнейшего прогрессивного развития вида *homo sapiens* [5]. Наиболее существенное из негативных последствий глобализационных процессов – возрастание риска утраты социокультурной идентичности [11]. Особенно остро данная проблема стоит в отношении современных школьников, т.е. того поколения, представителям которого в ближайшем будущем предстоит занять должности, имеющие ключевое значение в жизни нашей страны [13]. Авторы статьи считают, что одним из действенных путей приобщения учащихся к национальной и региональной культуре является музыкальное образование.

Подобная ситуация естественным образом способствует актуализации вопросов, связанных с повышением эффективности подготовки кадров для соответствующей области (С.М. Андрюшечкин, Н.Г. Бреус, Н.И. Буторина, Д.Н. Луганцев, С.А. Хафизова). Некоторые аспекты готовности будущих учителей музыки к реализации профессиональных обязанностей в современных условиях будут рассмотрены ниже.

**Изложение основного материала статьи.** В текущих условиях эффективная профессиональная деятельность выпускника вуза, успешно освоившего направление подготовки «Педагогическое образование» по профилю «Музыка» подразумевает сохранение её традиционной специфики [3]. Она в основном сводится к следующим аспектам:

- широкое использование данных, относящихся к самым различным областям знаний [10];
- опора на национально-культурные традиции различных этнокультурных общностей, населяющих регион и страну (А.А. Абдугапоров, Н.И. Буторина, А.А. Дарамасева, Л.Н. Каримова, Т.И. Политаева, В.Л. Сигова, П.З. Фетгер).

Многоаспектный характер деятельности, в свою очередь, определяет сущностную характеристику готовности будущего учителя музыки к её осуществлению. Указанный феномен можно трактовать как совокупность эмоционально-

психических состояний, психолого-педагогических, методических, а равно и специально-предметных компетенций, способствующих эффективной реализации музыкальным педагогом своих обязанностей (Э.Б. Абдуллин, Т.А. Жукова, О.В. Кулдыркаева, Д.Н. Луганцев, Г.К. Селевко, С.Р. Унежева). Для него характерно наличие ряда специфических черт (Табл. 1).

Таблица 1

**Отличительные черты готовности будущего учителя музыки к профессиональной деятельности**

| Наименование  | Особенности формирования  |
|---|---|
| Приемлемый уровень развития исполнительской компетентности.   | Складывается на основе органичного сочетания элементов современной и классической музыки, а также музыкального наследия региона проживания будущего педагога при планировании и реализации процесса его обучения [2]. |
| Эмоционально-ценностное отношение к музыкальным произведениям различных стилей, жанров и направлений. | Формируются через широкое использование элементов современной, классической и фольклорной музыки в ходе профессиональной подготовки будущего учителя музыки [12].   |
| Понимание их образовательного потенциала.   |   |
| Способность к эффективной организации межкультурного взаимодействия.                                  | Развивается за счёт широких контактов с представителями различных культурных общностей, проживающих в стране и регионе.   |
| Система знаний, умений и навыков из области преподаваемой дисциплины.                                 | Приобретается в ходе изучения мирового, российского и регионального культурного наследия.   |

Таким образом, формирование готовности будущих учителей музыки к осуществлению профессионально-педагогической деятельности представляет собой многогранный процесс. Соответственно, и в структурном отношении она является достаточно сложной [11]. Интересующая нас характеристика, формируемая у студентов-музыкальных педагогов, является системой, интегрирующей мотивационный, содержательный и операциональный компоненты [3].

Первый из них включает следующие качества:

- уровень развития осознанного стремления к эффективной реализации профессиональной деятельности;
- интерес к освоению выбранной профессии [5].

Следующий компонент готовности, содержательный, отражает представления обучающихся о специфике их будущей профессионально-педагогической деятельности (А.В. Глузман, И.В. Субботина, Г.И. Шевченко). Следовательно, достаточный уровень его сформированности предполагает наличие у студентов системы знаний о тех требованиях, которые выдвигаются современным обществом к их коллегам [10]. Кроме того, рассматриваемый компонент готовности включает систему определённых педагогических знаний [2]. Условно их можно разделить на три группы (Табл. 2).

Таблица 2

**Педагогические знания будущего учителя музыки**

| Группа           | Примеры знаний  |
|------------------|---|
| Теоретические    | Сведения из области детской психологии.   |
|                  | Представления о механизмах формирования мотивации учения современных школьников [13].   |
|                  | Знание их музыкальных интересов.  |
|                  | Знакомство с наиболее характерными примерами произведений, иллюстрирующих путь развития мировой, российской и региональной музыкальной культуры [12]. |
|                  | Знания неповторимой специфики музыкального фольклора того региона, в котором будущий педагог будет в дальнейшем осуществлять свою деятельность.       |
| Методологические | Понимание специфики ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов, характерных для данного региона [5].                                  |
|                  | О сущности основных приёмов и методов изучения музыкально-педагогических явлений и процессов [8].   |
|                  | Касающиеся ключевых принципов их использования в учебной, а затем – и в профессиональной деятельности [15].   |
| Методические     | Основ методики обучения и воспитания молодого поколения.  |
|                  | Учебных программ по музыке, предназначенных для общеобразовательных школ (Л.Н. Каримова, Т.И. Политаева, И.Р. Тагариева, О.М. Фалетрова).             |

В операциональный компонент входят умения и навыки, необходимые для осуществления будущим музыкальным педагогом различных аспектов его профессиональной деятельности [4]. Таким образом, достаточный уровень развития этого компонента можно рассматривать как главный путь реализации его творческих способностей в ходе учебной и профессиональной деятельности [16].

Говоря о конкретных знаниях, умениях и навыках будущего учителя музыки, в структуре рассматриваемого компонента их готовности к реализации профессиональных обязанностей необходимо выделить следующие:

- умение интересно, грамотно, разносторонне и увлечённо транслировать учащимся необходимый материал [18];
- навыки разработки и эффективного применения заданий, подразумевающих проявление школьниками творческой активности;
- способность к грамотной уметь интерпретации, эмоциональному, образному исполнению произведений музыкального фольклора народов России и мира [17];
- умение привлекать школьников к подобного рода исполнению (Н.В. Алексеенко, С.М. Андрюшечкин, Т.А. Волошина, Т.И. Политаева, В.Л. Сигова, И.Р. Тагариева, Л.Т. Файзрахманова);

- связанные с выделением, либо интеграцией в содержание образовательного процесса идей, отражающих культурное многообразие региона, страны, мира (Л.Н. Каримова, Ю.А. Коломийцев, С.Р. Унежева);
- навык эффективного поиска общих и особенных черт в фольклорных произведениях разных культурных традиций;
- позволяющие организовывать учебно-воспитательный процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве [18];
- объективного анализа и оценки собственной деятельности и её результатов [9];
- регулирования собственного поведения, действий, поступков по ходу взаимодействия с прочими участниками образовательного процесса (Н.И. Буторина, А.А. Коновалов, А.А. Лаба, Д.Н. Луганцев, В.Л. Сигова);
- позволяющие генерировать эмоционально-творческую атмосферу на уроках музыки;
- эффективного использования разнообразных форм работы, способствующих созданию на уроках атмосферы творческой активности, заинтересованности в изучении музыкальных произведений [16];
- связанные с реализацией творческого подхода к обучению по существующим программам [15];
- навыки актуализации новых идей в изучении музыкальных произведений [4].

Из вышеизложенного следует, что именно степень развития у будущих музыкальных педагогов операционального компонента во многом предопределяется эффективность их дальнейшей профессиональной деятельности.

Действенным путём формирования рассмотренных выше составляющих готовности будущих музыкальных педагогов к успешному осуществлению профессиональной деятельности может стать реализация по ходу их обучения компетентностного подхода (Н.Г. Бреус, М.А. Джамалханова, О.В. Куддыркаева, Т.И. Политаева, В.Л. Сигова, И.Р. Тагариева). В исследовательской литературе под этим термином, как правило, понимается система общих принципов образовательной деятельности, способствующих формированию её направленности на развитие ряда компетенций учащихся (А. Байлеписова, О.В. Куддыркаева, В.Л. Сигова). Эти принципы оказывают влияние на следующие стороны учебно-воспитательного процесса:

- определение целей и задач [17];
- формирование содержательной стороны;
- подбор приёмов и методов;
- непосредственный ход образовательного процесса [8];
- оценка его результатов.

В русле указанного выше подхода формирование у студентов – будущих учителей музыки рассмотренных ранее компонентов готовности представляется авторам возможным по ходу изучения ряда дисциплин. Перечислим их:

- основы музыкальной педагогики;
- музыкальная психология [9];
- теория музыки [6];
- теория и история мировой художественной культуры;
- история зарубежной музыки (Л.Ф. Варламова, А.А. Дарамасева, Т.В. Капустина, Ю.А. Коломийцев, О.А. Спиридонов, И.В. Субботина, П.З. Феттер);
- история музыкального образования;
- дирижирование [7];
- хоровой класс;
- основы вокальной подготовки [7];
- сольфеджио [14];
- основы инструментальной подготовки;
- теория и методика музыкального образования;
- теория и методика преподавания мировой художественной культуры [6];
- основы исследовательской деятельности педагога-музыканта [14].

Для повышения эффективности изучения перечисленных выше дисциплин в смысле формирования готовности студентов к профессиональной деятельности необходимо внесение некоторых модернизаций в образовательную среду вуза [1]. Следует придать ей универсальность (С.М. Андрюшечкин, Л.Ф. Варламова, Т.В. Капустина, А.А. Коновалов, С.Р. Унежева). Это, в свою очередь, представляется возможным при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

- интегрированность всех видов учебной и внеучебной деятельности студентов, в т.ч. способствующей формированию компонентов интересующей нас характеристики [19];
- активное внедрение в планирование и реализацию учебно-воспитательного процесса различных педагогических инноваций, способствующих повышению его результативности не только в смысле формирования у обучающихся необходимых компетенций, но также социального и культурологического аспектов его профессиональной подготовки [16];
- обеспечение поддержки формирования индивидуальных образовательных траекторий будущих музыкальных педагогов, что позволит в максимальной степени учесть их индивидуальные образовательные потребности, склонности и интересы [1];
- реализация практико-ориентированной подготовки студентов-музыкантов, предусматривающей эффективное сетевое взаимодействие между вузом с одной стороны, социальными и культурно-творческими организациями – с другой [19].

**Выводы.** Завершая анализ проблемы развития готовности будущих учителей музыки к реализации профессиональной деятельности, прежде всего, следует указать на сложный, многоаспектный характер данного феномена. Его структура включает мотивационный, содержательный и операциональный компоненты. Мотивационный компонент связан, прежде всего с осознанным стремлением будущих музыкальных педагогов к эффективной реализации профессиональной деятельности. Содержательный включает необходимые для её реализации знания, а операциональный – умения и навыки.

Их формирование представляется возможным в условиях современного вуза. При этом необходимой является реализация компетентностного подхода к обучению студентов. С другой стороны следует придать универсальность образовательной среде современной организации осуществляющей подготовку по соответствующему профилю.

#### Литература:

1. Абдугаппоров, А.А. Современный преподаватель музыки: требования и задачи / А.А. Абдугаппоров // Проблемы педагогики. – 2021. – № 6(57). – С. 36-38
2. Андрюшечкин, С.М. Моделирование, проектирование, конструирование дидактических средств / С.М. Андрюшечкин // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 15-19
3. Бреус, Н.Г. Структурно-содержательная модель формирования профессионально-личностной компетентности будущих учителей музыки / Н.Г. Бреус // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна. – 2021. – № 1(57). – С. 50-56

4. Волошина, Т.А. Профессиональная направленность учителя музыки как основа его педагогической деятельности / Т.А. Волошина // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2(81). – С. 5-7
5. Джамалханова, М.А. Компетентный подход как основа формирования готовности к профессиональной деятельности учителя музыки / М.А. Джамалханова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3. – С. 75-79
6. Игнатъев, В.П. Компетентный подход: проблемы и решения / В.П. Игнатъев, Л.Ф. Варламова, А.А. Дарамасева // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 2-1. – С. 34-45
7. Капустина, Т.В. Возможности дистанционного обучения в процессе дирижерско-хоровой подготовки будущего учителя музыки / Т.В. Капустина, П.З. Феттер // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 127-130
8. Каримова, Л.Н. Организация социокультурной среды как основа профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта / Л.Н. Каримова, Т.И. Политаева, И.Р. Тагариева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – № 2(96). – С. 99-110
9. Коломойцев, Ю.А. Результаты экспериментальной работы по формированию социокультурной компетентности будущих учителей музыки / Ю.А. Коломойцев // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 6(46). – С. 10-18
10. Коновалов, А.А. Музыкально-компьютерная деятельность: особенности профессиональной подготовки специалистов / А.А. Коновалов, Н.И. Буторина // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 8. – С. 84-110
11. Кулдыркаева, О.В. Педагогическая модель профессиональной подготовки будущих учителей музыки в высшей школе / О.В. Кулдыркаева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. – № 3. – С. 154-159
12. Луганцев, Д.Н. Специфика организации внеучебной деятельности студентов творческих специальностей / Д.Н. Луганцев // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 69-71
13. Новые вызовы развития поликультурного образования в России / С.Р. Унежева, С.А. Хафизова, Т.А. Жукова [и др.] // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 192-198
14. Спиридонов, О.А. О подготовке будущих учителей музыки к развитию этномызыкальной культуры подростков Якутии / О.А. Спиридонов // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3(88). – С. 346-349.
15. Субботина, И.В. Импровизационная готовность будущего педагога-музыканта к ситуативному выбору в практической деятельности / И.В. Субботина, В.Л. Сигова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2024. – № 1. – С. 193-204
16. Субботина, И.В. Компетентность как условие личностно-профессионального саморазвития студента-музыканта в вузе / И.В. Субботина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-3. – С. 293-295
17. Фалетрова, О.М. Подготовка будущих учителей музыки к профессиональной деятельности через овладение методическими компетенциями / О.М. Фалетрова // Гуманитарные науки. – 2023. – № 1(61). – С. 64-70
18. Формирование системы обобщённых приёмов учебной работы у будущих учителей музыки / А.В. Глузман, Л.Т. Файзрахманова, А.А. Лаба, Н.В. Алексеенко // Гуманитарные науки. – 2020. – № 4(52). – С. 89-94
19. Шевченко, Г.И. Некоторые вопросы методологической подготовки учителя музыки / Г.И. Шевченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 70-3. – С. 285-288

**Педагогика**

#### **УДК 378.14**

**кандидат педагогических наук, доцент Дульмухаметова Гульнара Фаридовна**  
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП) (г. Казань);  
**кандидат педагогических наук Ситдикова Гульназ Ринатовна**  
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП) (г. Казань);  
**кандидат филологических наук, доцент Кузьмина Елена Константиновна**  
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП) (г. Казань)

#### **ТЕХНОЛОГИИ СУБЪЕКТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Аннотация.* В статье представлен обзор технологий субъектной самореализации студентов в образовательном процессе. Авторы статьи описывают основные пути, направления внедрения инновационных технологий. Технологии субъектной самореализации в образовательном процессе ориентируют на развитие понимания обучающихся значений и значимости своих действий, деятельности, на развитие личностного роста, на интенсивное формирование профессиональных компетенций. Рассмотрена технологизация профессиональной педагогической деятельности и обеспеченности исследовательского процесса. Особое внимание уделяется креативно-мыслительным технологиям. В статье описываются различные варианты тренировки мышления. Технологии обеспечивают развитие личностных достижений, при этом, могут намечаться и реализоваться жизненные стратегии и цели. Авторы статьи отмечают совершенствование образовательного процесса, формирование воспитывающей среды образовательного учреждения, развитие личностных возможностей обучающихся путем разработки, внедрения и исследования инновационных технологий субъектной самореализации студентов в образовательном процессе. Уделяется внимание в формировании субъектной позиции личности на создание соответствующей образовательной среды в процессе организации учебной деятельности.

*Ключевые слова:* технология, инновационная технология, студент, образовательный процесс, образование.

*Annotation.* The article describes an overview of technologies of students' subjective self-realization in educational process. The authors of the article point out the main ways and directions of the introduction of innovative technologies. Technologies of subjective self-realization in the educational process focus on the development of students' understanding of the meanings and significance of their actions, activities, the development of personal growth, and the intensive formation of professional competencies. The article characterizes the technologization of professional pedagogical activity and the security of research process. Special attention is paid to creative thinking technologies. The article describes various options for training thinking. Technologies ensure the development of personal achievements, while life strategies and goals can be outlined and implemented. The authors of the article note the improvement of the educational process, the formation of the educational environment of an educational institution, the development of personal capabilities of students. In the process of organizing educational activities, attention is paid to the formation of a subjective position of a person to create an appropriate educational environment.

*Key words:* technology, innovative technology, student, educational process, education.

*Статья выполнена при стипендиальной поддержке Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова*

**Введение.** Стремительное развитие современного образования наблюдается в нескольких направлениях: разработка и внедрение современных технологий образования, модернизация содержания образования, обеспечение условий продуктивной субъективной самореализации обучающихся. Основной задачей деятельности современных образовательных учреждений высшего образования является обеспечение продуктивной субъективной самореализации в нем обучающегося. Для решения данной задачи необходимо разрабатывать и внедрять в образовательный процесс целенаправленно технологии субъективной самореализации, а также современному образовательному процессу следует ориентироваться на то, чтобы создавать необходимые условия субъективной самореализации студентов. Например, обеспечивать развитие способности успешно познавать, умения взаимодействовать и потребности активно действовать. На инновационные технологии современная наука обращает особое внимание сегодняшний день. Понятие «технология» – мастерство, определяется как «системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [4].

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим основные пути реализации инновационных технологий субъективной самореализации. Одним из них является освоение этих технологий студентами. Могут существовать разные направления внедрения инновационных технологий субъективной самореализации в образовательный процесс. Среди них коммуникативное, информационное, личностное, креативное. В Казанском инновационном университете исследуются и изучаются технологии субъективной самореализации студентов. Студенты принимают участие в методических семинарах, методических лабораториях, где исследуются и обсуждаются вопросы технологии субъективной самореализации студентов [3]. При освоении студентами данных технологий мы, прежде всего, обращаем внимание на их объектную направленность, предметное разнообразие, ролевую дифференциацию и интеграцию. Специальные методические семинары со студентами, лабораторные занятия с магистрантами дают возможность обучать их самостоятельной разработке технологий субъективной самореализации. Таким образом, появляются разрабатываемые индивидуальные маршруты субъективной самореализации [1].

Технологическая обеспеченность востребована в современной педагогической науке и рассматривается как одна из условий продуктивной субъективной самореализации студентов в образовательном процессе. В данном случае мы полагаем, что данная обеспеченность дает возможность говорить о технологизации профессиональной педагогической деятельности и обеспеченности исследовательского процесса, что позволяет сделать данный процесс субъективной самореализации более продуктивным и успешно развивающимся [9].

Субъектная самореализация в образовательном процессе во многом определяется умением каждого человека осуществлять субъект-субъектное и субъект-объектное взаимодействие в образовательной среде. Следовательно, образовательный процесс создает возможность студентам успешно самореализоваться, взаимодействуя друг с другом. Следует отметить, что данные технологии обеспечивают развитие личностных достижений, при этом, могут намечаться и реализовываться жизненные стратегии и цели.

Отметим, успешность использования инновационных технологий субъективной самореализации в образовательном процессе может выражаться в положительных эмоциях, мнениях, достижениях определенных результатов обучающихся, которые применяют данные технологии [2]. Следует выделить разнообразные технологии субъективной самореализации, на которые опираются преподаватели и студенты по их организации. Технологии, развивающие креативность мышления – по нашим данным проведенного педагогического эксперимента составляют 42%; технологии, развивающие эмоциональную отзывчивость 31%; технологии, развивающие лидерскую успешность 27%. Следовательно, самым востребованным среди студентов, магистрантов оказались технологии креативной субъективной самореализации в учебном процессе.

Среди технологий субъективной самореализации, мы считаем, отводится технология освоения деятельностного пространства [13]. Оно характеризуется целенаправленностью, повторяемостью, креативностью, результативностью. Как показывает обзор литературы, технологии регламентированы по целевой направленности, по времени применения, по формам проявления, по месту функционирования, по субъектной принадлежности, по степени мотивированности, по результативности личностных и групповых достижений [5; 8].

Особую остроту в педагогическом исследовании технологий субъективной самореализации приобретает наличие возможности реально осуществить взаимодействие среды и личности. Существует несколько точек зрения на такое взаимодействие. Одной из них является следующее – среда определяет всю сущность человека. Лидер как субъект способен оказывать существенное влияние на сам процесс. При этом, действенность данного влияния определяется особенностями среды, спецификой личности субъекта.

Существенное место в технологиях субъективной самореализации занимают креативно-мыслительные технологии. Рассмотрим точку зрения автора З. Фрейда, который полагал, что разум является единственным орудием, которым мы располагаем, чтобы сделать жизнь осмысленной, чтобы расстаться с иллюзиями ... стать независимыми от сковывающих авторитетов и стать авторитетами для самих себя [6]. Мы можем предлагать различные варианты тренировки мышления. Например, *мозговой штурм*, суть которого заключается в следующем – один или несколько студентов садятся и начинают придумывать идеи – все, что придет в голову. Следующий этап – анализ идеи и выбор самых лучших, которые будут реализовываться в жизни. *Метод ассоциаций*, суть которого заключается в следующем – студенты начинают применять ассоциации к любому слову, предмету, к ситуации. Студенты выполняют данную работу с каждым словом, далее по очереди подставляют полученные ассоциации в исходную фразу. Отметим, они могут менять слова местами, комбинировать в различные варианты. *Фрирайтинг*, суть которого заключается в следующем – студенты могут писать все, что они думают о конкретной ситуации или проблеме, которая, прежде всего, их мучает. Следующий шаг – заключается в перечитывании всего материала, а именно, что записали, и выделении главных мыслей. Студенты запоминают, что именно в процессе фрирайтинга могло вдохновить их, заставить задуматься, после чего они начали писать с большим энтузиазмом. На основании выделенных главных мыслей студенты могут продолжать развивать их дальше, дополнять. Записывать студентам необходимо за определенный период времени. *Шесть шляп мышления*. Его суть заключается в следующем: студентам можно разложить каждую проблему, каждую ситуацию в виде условных шести шляп. В каждой шляпе рассматриваются отдельные аспекты мышления. Синяя шляпа является шляпой управления. Здесь обсуждаются организационные вопросы, способы достижения поставленных целей. В белой шляпе присутствуют только наличие фактов. Красная шляпа – это эмоции и чувства. Черная шляпа - Риски и опасности. Желтая шляпа. Зеленая шляпа - нестандартные идеи, всяческий креатив [7; 14].

Согласно Тихомировой Е.И., по содержанию технологии субъективной самореализации студентов в образовательном учреждении разделяет на группы, а именно, технологии личностного познания, технологии креативной самореализации, технологии развития профессиональных компетенций. Выделяются основные этапы освоения студентами технологий –

информационный, здесь студенты получают знания о сущности, специфике технологий; коммуникационный – установление необходимых умений социального взаимодействия; прагматический – интегрирует личностные достижения студентов в процессе выполнения определенного вида деятельности. Рассмотрим основные характеристики технологий субъектной самореализации студентов: социальная направленность, ролевая интеграция, субъектная ориентация, креативная самореализация [12]. Согласно федеральному образовательному стандарту высшего образования использования деятельностных форм обучения выходит на первый план, в самой деятельности человек может проявлять свои деловые, профессиональные. Формированию субъектной позиции личности следует делать акцент и внимание на формирование образовательной среды в процессе организации учебной деятельности. На сегодняшний день существует огромное количество форм дистанционных коммуникаций. На современном этапе развития общества проблема проявления субъектной позиции студентов в социуме становится действительно актуальной. При вступлении в различные сетевые сообщества люди теряют способность проявлять свои личностные качества в процессе коммуникации [10].

Субъектная самореализация формирует систему поведения. Отметим, человек зависит от одобрения/осуждения окружающих его лиц, связан с поведением окружающих, то есть многое зависит от той окружающей среды, где может находиться человек находится и, прежде всего, взаимодействует. Целесообразно остановиться на рассуждениях Дж. Дьюи, который говорит, что одинаковые идеи или понятия возникают только при совместном участии людей в действии. Само исследование процесса субъектной самореализации студентов, магистрантов в образовательном учреждении тесно связано с изучением идентификации групповых действий, установок, в характеристике индивидуального поведения [11]. Следует отметить в данном случае оценку деятельности субъекта-лидера, который является организатором действия, деятельности и может проявлять свои лидирующие способности.

**Выводы.** На основании проводимых в лабораторных занятиях, методических семинарах субъектной самореализации и инновационных технологий Казанского инновационного университета исследований, нами обосновано, что технологии субъектной самореализации в образовательном процессе направлены на развитие понимания студентами значений и значимости своих действий, деятельности, на развитие личностного роста, на интенсивное формирование профессиональных компетенций, принятие педагогической поддержки. Следовательно, разработка, внедрение и исследование инновационных технологий субъектной самореализации студентов в образовательном процессе предоставляет возможность совершенствовать сам процесс, формировать воспитывающую среду образовательного учреждения, развивать личностные возможности обучающихся.

#### **Литература:**

1. Антони, М.А. Интерактивные методы обучения как потенциал личностного развития студентов / М.А. Антони // Психология обучения. – 2010. – № 12. – С. 53-63
2. Гузева, Н.Ю. Современные педагогические технологии в лингвистическом образовании / Н.Ю. Гузева // Центр образовательного и научного консалтинга. – 2016. – С. 39.
3. Дульмухаметова, Г.Ф. Сущностно-содержательная характеристика инновационного процесса в образовании / Г.Ф. Дульмухаметова, Г.М. Гарипова // Проблемы теории и методики профессионального лингвистического образования. Материалы V Международной научно-практической конференции. Казань, 2023. – С. 20-24
4. Казакова, А.Г. Современные педагогические технологии в дополнительном профессиональном образовании преподавателей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Казакова Альбина Григорьевна. – М. – 2000. – 51 с.
5. Ковешникова, А.Е. Социальное проектирование как метод организации досуговой деятельности молодежи / А.В. Ковешникова // КПЖ. – 2017. – №2. – С. 101-105
6. Комарова, И.В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС / И.В. Комарова. – СПб.: КАРО, 2015. – 128 с.
7. Мандель, Б.Р. Современные и традиционные технологии педагогического мастерства: учебное пособие для магистрантов / Б.Р. Мандель. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 260 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [Е.С. Полат]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002. – С. 273.
9. Разработка и внедрение технологий личностного развития обучающихся в образовательном учреждении в социально-гуманитарном контексте / [Е.И. Тихомирова]; Социально-гуманитарные технологии личностного развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под. ред. Е.И.Тихомировой. – Санкт-Петербург-Самара: ООО Издательство «Ас Гад», 2011. – С. 170-176
10. Саркисян, Т.А. Формирование субъектной позиции студента на основе реализации системно-деятельностного подхода к обучению / Т.А. Саркисян // МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЖУРНАЛ. Екатеринбург. – 2019. – № 6 (84). – С. 60-66
11. Тихомирова, Е.И. Социальная педагогика: Самореализация школьников в коллективе / Е.И. Тихомирова. – М.: Издат. Центр «Академия», 2005. – 144 с.
12. Тихомирова, Е.И. Субъектная самореализация школьников в социально-ориентированном объединении: Технология успеха: Учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / Е.И. Тихомирова. – М-во образования Рос. Федерации, Самар. гос. пед. ун-т. – Самара: Изд-во СГПУ, 2003. – 213 с.
13. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении / Н.Ф. Яковлева. – Учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.
14. Шелкунова, О.В. Творческая самореализация студентов в учебном процессе вуза: Методические рекомендации / О.В. Шелкунова. – Иркутск, 2004. – 35 с.

УДК 378.2

**кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

**кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

**магистрант Забара Ирина Владимировна**

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

### КОММУНИКАТИВНО-ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме использования коммуникативно-игровых технологий в психолого-логопедической работе с детьми с ЗПР. На основе теоретических источников выявлена необходимость учета степени выраженности нарушений в диалогической речи у старших дошкольников. Приводится классификация уровней речевых нарушений с их подробными характеристиками. Доказывается идея о том, что недоразвитие речи как серьезный дефект развития ребенка-дошкольника требует многоаспектного анализа. Рассматриваются возможные причины возникновения общего недоразвития речи у детей на основе клинико-медицинской и психолого-педагогической классификаций. Анализируются особенности детей с системным недоразвитием речи, которые усложняют их коммуникацию и социализацию. Приводятся факты о многоаспектности направлений исследований в данной области в сфере педагогики, специальной педагогики, психологии, логопсихологии. Анализируется положение о необходимости многоаспектного использования разных подходов в изучении системного недоразвития речи детей. Представлена методика по коррекции диалогической речи у старших дошкольников с ЗПР, которая была использована на базе МБДОУ № в г. Нижнего Новгорода в 2023 г. Представлены результаты занятий с детьми-дошкольниками в условиях ДОУ и семье. Сделаны выводы о том, что использование игровых технологий на занятиях и в повседневной жизни ребенка способствует развитию диалогической речи в эмоционально привлекательной и знакомой среде для детей.

*Ключевые слова:* диалогическая речь, коммуникативно-игровые технологии, системное недоразвитие речи, логопсихология, коррекционная работа.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of using communicative and gaming technologies in psychological and speech therapy work with children with ASD. Based on theoretical sources, the need to take into account the severity of violations in dialogic speech in older preschoolers has been identified. The classification of the levels of speech disorders with their detailed characteristics is given. The idea is proved that speech underdevelopment as a serious developmental defect of a preschool child requires a multidimensional analysis. The possible causes of the general underdevelopment of speech in children are considered on the basis of clinical, medical, psychological and pedagogical classifications. The features of children with systemic speech underdevelopment, which complicate their communication and socialization, are analyzed. The facts about the multidimensional nature of research directions in this field in the field of pedagogy, special pedagogy, psychology, and logopsychology are presented. The article analyzes the position on the need for multidimensional use of different approaches in the study of systemic underdevelopment of children's speech. A technique for correcting dialogic speech in older preschoolers with ZPR is presented, which was used on the basis of MBDOU No. in Nizhny Novgorod in 2023. The results of classes with preschool children in preschool and family settings are presented. It is concluded that the use of gaming technologies in the classroom and in a child's daily life contributes to the development of dialogic speech in an emotionally attractive and familiar environment for children.

*Key words:* dialogic speech, communicative and gaming technologies, general underdevelopment of speech, speech psychology, correctional work.

**Введение.** В логопедической деятельности различные нарушения навыков общения у старших дошкольников с ЗПР представляются наиболее сложными. Несвоевременная деятельность по коррекции данных недостатков постепенно ведет к тому, что у ребенка с началом обучения в школе развивается дисграфия и дислексия фонематического генеза, а также возникают вторичные психические наслоения, связанные с негативными психоэмоциональными переживаниями ребенка своих сложностей в общении. Так, И.А. Гришанова обращает внимание на тот факт, что в настоящее время растет число детей с системным недоразвитием речи, и у многих из них в определенной мере присутствует нарушение слоговой структуры слова [1]. Многие исследователи единодушны в том, что данное нарушение приводит к тому, что у ребенка появляется тревожность и неуверенность в себе, агрессивность или замкнутость, что, в свою очередь, крайне неблагоприятно отражается на процессе обучения в школе и конструктивной социализации ребенка [2].

Сложность указанной проблемы подтверждает О.В. Томогашева, которая доказывает, что различные аспекты диалогового общения как явления изучают многие науки: философия, психология, лингвистика, коррекционная педагогика, социология, которые, пользуясь своими приемами и методами, ее исследуют, обогащая и дополняя друг друга [8]. По убеждению Н.С. Жуковой, к ведущим критериям и признакам системного недоразвития речи (СНР) можно отнести то, что у ребенка дошкольного возраста в полной мере присутствует сохраненный слух, но интеллектуальные нарушения могут быть минимальны. Автор доказывает, что отклонение от нормы оказывает негативное влияние на формирование и развитие его психики [4].

Исследователи единодушны в утверждении, что у большинства детей с ЗПР, как правило, неразвита лексика, в силу чего снижены возможности общения в социуме. Эти дети практически полностью понимают обращенную к ним речь, но они не способны дать обратную связь в виде ответа в вербальном плане. Соответственно, пребывание таких детей в коллективе нормально развивающихся сверстников довольно сложное и некомфортное, т.к. они не имеют возможности полноценно участвовать в играх и иной совместной деятельности. Таким образом, на основе выше рассмотренных данных и положений можно заключить, что в структуре СНР у детей довольно часто обнаруживаются различные нарушения слоговой структуры слова, при этом сам диапазон подобных сложностей довольно обширен: от простейших ошибок при формировании слоговой структуры слова до грубых нарушений. Вместе с тем, развитие лексической системы речевой деятельности представляется одной из первостепенных и существенных прикладных задач коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР, так как период развития перед началом обучения в школе представляется наиболее удачным для формирования лексического словаря.

**Изложение основного материала статьи.** Специалисты в области коррекции коммуникативной деятельности детей с ОНР (Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Т.Б. Филичева и др.) рассматривают СНР как

комплексное нарушение речевой системы детей при сохранном слухе. Доказано, что все речевые компоненты развиваются взаимозависимо, и при нарушениях в развитии одного из компонентов происходит сбой в развитии и формировании всей речевой сферы.

Практика показывает, что часто ЗПР встречается в связке различными нервно-психическими, психоневрологическими нарушениями. Как правило, они имеют сложную структуру дефекта, но у всех можно встретить системное недоразвитие речи в чистом виде. Причин приобретения ребенком такого дефекта, как ЗПР, немало. Их делят на социальные (например, образ жизни и вынашивания беременностью матерью, уровень социальных условий и взаимодействий с окружением и т.д.) и биологические (заболевания матери или ребенка, травмы, несовместимость матери и ребенка, травмы и т.д.). Наиболее сложными являются органические особенности, связанные со спецификой формирования отделов центральной нервной системы ребенка. Особенно серьезными для дальнейшего развития ребенка являются искажения в психо-эмоциональной сфере в первые годы жизни.

До сегодняшнего дня в диагностике СНР используется классификация речевых нарушений, разработанная Р.Е. Левиной, которая разработала трехуровневую классификацию развития речи.

Первый уровень речевого развития характеризуется отсутствием лепетных слов в младенческий период. В возрасте 3-4 лет в речи детей отсутствуют либо появляются лепетные слова, состоящие из звуко-комплексов и звукоподражаний. Словарный запас не сформирован, поэтому дети, как правило, используют мимику, жесты в общении. Импрессивная сторона речи развита плохо, понимание речи лишь в знакомой ситуации. Фразовая речь практически отсутствует, часто проявляется речевой негативизм. Речевая активность низкая.

Второй уровень речевого развития характеризуется появлением фразовой речи. Словарный запас расширяется за счет использования некоторых простых грамматических форм, но связных фраз практически не используют. Таким образом, словарный запас таких детей отстает от их возрастной нормы. Речь детей очень аграмматична, существительные употребляются в именительном падеже и единственном числе, глаголы в инфинитиве плохо согласуются с существительными с числительными, редко используются прилагательные, средний род как существительных так и прилагательных не используется и т.д. Звукопроизводительная сторона плохо сформирована, слоговая структура нарушена, присутствуют замены и смешения, пропуски звуков и слогов. Происходит улучшение понимания речи, возникает использование некоторых простых грамматических форм. Словообразование на данном уровне дети совсем не используют. Фонематический анализ и синтез слов не сформирован. При составлении связного дискурса дети употребляют простые предложения, состоящие из 2-3 слов. Ребенок не владеет словообразованием и словоизменением, слова в предложении используются в начальной форме. Высказывание состоит в основном из перечисления событий, действий, либо предметов. Речевая активность более высокая. Вместе с тем часто в речи грамматические ошибки, путаница или «проглатывание» слов в предложении. Третий уровень речевого развития отличается тем, что повседневная речь детей становится более связной, без серьезных фонетических отклонений, но с явным недоразвитием лексики, грамматики и фонематики [7]. Отмечаются нарушения фонематического анализа и синтеза, дети не могут составить слово из звуков, или выделить необходимый звук в слове. В сложных словах дети путают слоги в словах, могут неверно употреблять падежные конструкции, что указывает на несформированность понимания значений использования даже простых предлогов. На данном уровне словарный запас остается весьма ограниченным, поэтому в построении высказывания происходит неточный подбор слов. Дети не в состоянии образовать и использовать однокоренные слова, приоритетными частями речи являются существительные и глаголы. Неоднократно встречаются ошибки в использовании существительных именительного и родительного падежа множественного числа. В целом понимание речи находится на хорошем уровне, лишь иногда дети не понимают значения отдельных слов и выражений. Недоразвитие речи негативно сказывается на формировании диалогической и монологической речи. Оно выражается в отсутствии эмоциональности речи, ее логичности и внутренней связности. Как правило, дети выражают внешнюю сторону явлений без причинно-следственных связей.

Увеличение количества детей с ЗНР определяет необходимость многоаспектных исследований их развития, включающих методики специальной психологии, педагогики, логопедии. Интегративный характер коррекционных технологий, разработанных для общения с детьми с ОНР, становится приоритетным направлением. Актуальность развития и непрерывного совершенствования коммуникативных диалогических способностей дошкольников с нарушенным речевым развитием определяет поиск инновационных технологий работы. Так, Е.В. Жулина, И.В. Лебедева отмечают, что современные и качественные логопедические методики (логостихи, сказкотерапия, логотетради, наглядное моделирование и т.п.) сегодня пополняются новыми коррекционными технологиями. Перспективной и успешной в работе с детьми с ОНР авторы считают драматизацию [5]. Разновидностью ее являются сюжетно-ролевые игры, а также игры с использованием кукол. Авторы доказывают, что эти технологии оказывают благотворное влияние на всю систему социально-личностного становления ребенка с ОНР.

Известно, что ведущие отечественные психологи Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, анализируя особенности активности ребенка дошкольного возраста, огромное значение придавали игровой деятельности как приоритетной практической основе для системного развития, воспитания и обучения детей. Удачным сочетанием оптимальной социализации и развития диалогической речи детей с ОНР может по праву считаться кукольный театр, который в коррекционно-развивающей деятельности играет важную воспитательную и прикладную роль. Наиболее важным педагогическим достоинством ролевой игры является сюжет, который предполагает активное участие детей в деятельности, необходимость общения на уровне диалога или полилога, развивает эмоциональный аппарат. В данном контексте стоит отметить важную роль эмоциональной составляющей в контакте детей в процессе общения. Наталкиваясь на нежелание сверстников подчиняться, участники игры осваивают новые возможности коммуникативного поведения, которое определяется другими умениями и навыками.

Взаимодействие со сверстниками в процессе игр предполагает не только усвоение правил игры, но и способов общения с ее участниками. Данный процесс может стать триггером для перехода к более сложному уровню общения ребенка – коллективному. Участвуя в театрализованной деятельности, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки. С умственным развитием тесно связано и совершенствование речи. В процессе работы над словами персонажей, расширяется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура его речи, его интонационный и грамматический строй, улучшается диалогическая речь [9]. Театрально-игровая деятельность обогащает детей новыми впечатлениями, знаниями, умениями, развивает интерес к литературе, активизирует словарь, связную речь, мышление, способствует нравственно-эстетическому воспитанию. Важно отметить, что игровые технологии могут применяться как на занятиях, так и в повседневной жизни ребенка, что способствует развитию диалогической речи в эмоционально привлекательной и знакомой среде для детей. Так, Э.А. Игнатьева отмечает, что креативные технологии не только улучшают процесс обучения и повышают мотивацию учеников, но и способствуют созданию инновационных методов обучения и решению сложных проблем в образовательной сфере [6].



Обратимся к дидактическим особенностям игровых технологий. Роль игровых технологий в коррекционно-логопедической работе с детьми с ОНР очень важна по ряду причин:

- игра является основным и ведущим средством деятельности в дошкольном возрасте;
- она способствует развитию у детей навыков коммуникации и социальной адаптации;
- у детей развивается учебная и социальная активность;
- дети делают усилия к тому, чтобы их поняли, преодолевая при этом коммуникативные барьеры;
- поскольку игровые технологии имеют мощный развивающий потенциал, они непосредственно влияют на развитие

всех когнитивных процессов у детей с ОНР [3]. Для коррекционно-логопедической работы важным преимуществом является тот факт, что игра побуждает детей к самостоятельной речевой деятельности, стимулирует речевую активность по отношению к участникам игры, помогает сделать общение занимательным и интересным, создает положительный эмоциональный фон в коллективе. Находясь в роли, ребенок сбрасывает коммуникативные барьеры, чувствует себя более раскованным, т.к. выступает не от своего имени, а от имени персонажа. Стоит отметить, что театральная технология давно вошла в спектр успешных в работе с разными категориями детей. Так, И.Ф. Фильченкова и А.А. Толстенева отмечают, что процессы изменения, наблюдаемые в современном обществе, требуют корректировки педагогического и психологического подхода и иных способов использования средств театральной педагогики в российской системе образования [10].

Занятия с детьми с использованием игровых технологий можно осуществлять: во время проведения образовательных занятий в ДОУ, учитывая при этом принцип интеграции и тематической организации образовательного процесса; в совместной работе логопеда или воспитателя с детьми в ходе плановой деятельности; в самостоятельной деятельности дошкольников в предметно-развивающей речевой среде ДОУ); в семье в непосредственном взаимодействии родителей с детьми.

Понятно, что в любом общении, включая игровое, основной единицей диалогической речи является сочетание не менее двух или более взаимосвязанных реплик, которое позволяет развить коммуникацию. Для подтверждения данных выводов была организована практическая логопедическая работа со старшими дошкольниками с ОНР на базе МАОУ ОШ №19 г. Бор, п. Железнодорожный Нижегородской области (октябрь 2022 г. – май 2023 г.). В формирующем эксперименте приняли участие 10 детей с ОНР III уровня. Коррекционный план развития диалоговой речи у старших дошкольников включал 6 ступеней развития связной речи у детей:

- ✓ постановка простого вопроса;
- ✓ серия простых репродуктивных вопросов по сюжетным картинкам;
- ✓ вопросно-ответная форма общения (беседа) по сюжетным картинкам;
- ✓ репродуктивные вопросы к сюжетным картинкам усложненного уровня (с элементами пейзажа или обстановки и т.д.).

Наиболее простыми для детей являлись вопросы, не требующие сложных ответов (начинающиеся с вопросительных местоимений типа «что», «кто», «что такое?», «кто такой?»). Дети быстро реагировали на эти вопросы, т.к. они не требовали умственного напряжения, и на них можно дать односложный ответ.

Например, в своей работе использовались такие стихи – диалоги С.Михалкова «Котята», Б.Заходера «Петь здорово!», целью заучивания этих стихов было возникновение интереса детей к сюжету, разрушение отчуждения в отношениях с другими детьми. Чтобы усложнить задание для ребенка и помочь ему начать отвечать более развернуто, используется вопрос «Что делает?». Более сложными являются поисковые вопросы. Частью такого вопроса является вопросительное местоимение или наречие, с них и начинается вопрос (как? откуда? который? почему? какой?). В данной практике использовались игры, кукольные инсценировки, групповое обсуждение, разбор сказок. Данные задания помогают ученикам развивать навыки объяснения и анализа проблемных вопросов, формулировки аргументов и логического мышления. Позже диалог выстраивается с использованием сразу трех видов вопросов. Использование этого приема помогает ребенку структурировать последовательность высказываний, развивать наблюдательность, удерживает внимание, развивает логическое мышление, выстраивая смысловые связи между отдельными вопросами.

**Выводы.** На основании полученных в результате практической деятельности данных были сделаны следующие выводы:

- 1) степень сформированности диалогической речи у старших дошкольников с ЗПР значительно ниже, чем у их сверстников с нормой речевого развития;
- 2) различия проявляются как в умении давать ответ на вопрос, так и соответственно ситуации формулировать их;
- 3) коммуникативно-игровая технология, основанная на воспроизведении стихотворных ролевых диалогов в сюжетных играх, способствует формированию диалоговой речи у старших дошкольников с системным недоразвитием речи;
- 4) при коррекционной работе с детьми с ЗПР необходимо учитывать вариативность отклонений в диалогической речи.

#### Литература:

1. Гришанова, И.А. Трудности общения младших школьников и пути их преодоления [Текст]: учеб.-метод. пособие / И.А. Гришанова. – Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2007. – 156 с.
2. Давидович, Л.Р. Дифференцированный подход к коррекции системных нарушений речи на этапе безречия / Л.Р. Давидович, М.Н. Ромусик // Дошкольное воспитание. – 2020. – №7. – С. 71-76
3. Дунаева, Н.Ю. Учимся правильно произносить звуки. Веселая школа [Текст] / Н.Ю. Дунаева, С.В. Зяблова. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – 91 с.
4. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия / Н.С. Жукова, Е.М. Мастоюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2011. – 288 с.
5. Жулина, Е.В. Драматизация в коррекции нарушений диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.В. Жулина, И.В. Лебедева, Е.Д. Асланова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 89-92
6. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 1. – С. 2.
7. Лахмоткина, В.И. Психолого-педагогические аспекты характеристики детей с общим недоразвитием речи / В.И. Лахмоткина, Л.А. Ястребова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 226-229
8. Томогашева, О.В. Теоретические подходы к проблеме диалогической речи / О.В. Томогашева // Международный научный журнал «Инновационная наука». – № 4/2015. – С. 142-143
9. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В.Туманова. – М.: "Издательство ГНОМ и Д", 2000. – 80 с.
10. Фильченкова, А.Д. Исторический аспект развития школьных театров / А.Д. Фильченкова, А.А. Толстенева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2. – С. 6.

УДК 376.37

кандидат педагогических наук **Задумова Наталья Павловна**

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет (г. Санкт-Петербург);

магистрант **Гольцвардт Яна Александровна**

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет (г. Санкт-Петербург)

## НАРУШЕНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* В настоящей статье рассмотрены нарушения словоизменения глаголов у учащихся пятых (12-13 лет) и девярых (15-16 лет) классов с задержкой психического развития. Исследование было ориентировано на оценку: а) навыков изменения глаголов по лицам и числам в настоящем времени; б) навыков образования формы прошедшего времени. Подбор диагностического материала для изучения глагольного словоизменения осуществлялся дифференцированно с учетом фактора сложности, определяемой отсутствием или наличием изменений в основе слова. К последним были отнесены явления чередования согласных, беглой гласной и т.д. Анализ результатов экспериментального исследования позволил обнаружить общую для учащихся как пятых, так и девярых классов тенденцию к унификации основы слова в процессе реализации навыков словоизменения в виде устранения чередования согласных, беглой гласной, замены суффикса. Такого рода ошибки фрагментарно представлены в письменной речевой продукции испытуемых 15-16 лет с задержкой психического развития, однако значительно более распространены в речи учащихся 12-13 лет. Межгрупповые различия по большинству исследуемых показателей достигают уровня статистической значимости. В совокупности выявленные факты позволяют сделать вывод о необходимости логопедической работы по совершенствованию навыков глагольного словоизменения у учащихся пятых классов с задержкой психического развития.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, глагольное словоизменение, чередование согласных, беглая гласная, дизонтогенез.

*Annotation.* In this article, violations of verb inflection in fifth (12-13 years old) and ninth (15-16 years old) students are considered classes with mental retardation. The study was focused on evaluating: a) the skills of changing verbs by persons and numbers in the present tense; b) the skills of forming the form of the past tense. The selection of diagnostic material for the study of verbal inflection was carried out differentially, taking into account the complexity factor determined by the absence or presence of changes in the base of the word. The latter included the phenomena of alternating consonants, a fluent vowel, etc. The analysis of the results of the experimental study revealed a common tendency for students of both fifth and ninth grades to unify the basics of the word in the process of implementing inflection skills in the form of eliminating the alternation of consonants, a fluent vowel, and suffix replacement. Such errors are fragmentary in the written speech output of subjects aged 15-16 with mental retardation, however, they are much more common in the speech of students aged 12-13. The intergroup differences in most of the studied indicators reach a level of statistical significance. Taken together, the revealed facts allow us to conclude that speech therapy is necessary to improve the skills of verbal inflection in fifth grade students with mental retardation.

*Key words:* mental retardation, verbal inflection, consonant alternation, fluent vowel, dysontogenesis.

**Введение.** Полноценное овладение морфологическими и синтаксическими навыками в детском возрасте значимо в аспекте формирования устной и письменной форм речи и речевой коммуникации в целом. Следствием широкого репертуара именных и глагольных формо- и словообразовательных аффиксов в русском языке, обилия морфологических и фонетических чередований могут быть трудности освоения детьми грамматических навыков, особенно заметные в условиях речевого или психического дизонтогенеза [1, 3]. В настоящее время обнаруживается тенденция к увеличению числа детей, имеющих интеллектуальную и речевую недостаточность, в том числе задержку психического развития (ЗПР). Детям с ЗПР свойственно окказиональное формо- и словообразование с использованием как существующих, так и не представленных в языке морфем, проявляющееся в устной речи и на письме [2, 4, 5]. С учетом важной роли глагола в аспекте становления фразовой речи значительный интерес представляет проблема изучения нарушений глагольного словоизменения у детей с задержкой психического развития и оптимизации приемов логопедической работы, направленной на их преодоление.

**Изложение основного материала статьи.** С целью выявления нарушений словоизменения глаголов у детей с задержкой психического развития было предпринято экспериментальное исследование, участие в котором принимали испытуемые с данной формой психического дизонтогенеза, находящиеся на разных этапах школьного обучения: дети в возрасте 12-13 лет (учащиеся 5-ых классов, n = 15) и дети, достигшие возраста 15-16 лет (учащиеся 9-ых классов, n = 15). Отбор испытуемых в каждую из групп производился на основании как заключения специалистов ПМПК, свидетельствующем о наличии задержки психического развития, так и результатов применения теста интеллектуального потенциала (ТИП), ориентированного на оценку уровня невербального интеллекта.

Исследование глагольного формообразования у учащихся с задержкой психического развития предполагало оценку: а) навыков изменения глаголов по лицам и числам в настоящем времени (60 стимулов); б) навыков образования форм мужского и женского рода прошедшего времени (25 стимулов).

Речевой материал был подобран с опорой на существующие в языке модели словоизменения. Так, для выполнения первого из вышеназванных заданий учащимся были предложены 12 групп слов-стимулов, выделенные на основе учета следующих критериев:

- 1) отсутствие изменений в основе слова (лежать – я лежу, он лежит, мы лежим);
- 2) наличие изменений в основе слова:
  - а) чередование Т/Ч (вертеть – я верчу, он вертит, мы вертим);
  - б) чередование З/Ж (грузить – я грузю, он грузит, мы грузим);
  - в) чередование К/Ч (течь – я теку, он течёт, мы течём);
  - г) чередование С/Ш (весить – я вешу, он весит, мы весим);
  - д) чередование СК/Щ (полоскать – я полощу, он полощет, мы полощем);
  - е) чередование Ч/Г/Ж (стеречь – я стерегу, он стережёт, мы стережём);
  - ж) чередование Д/Ж (будить – я бужу, он будит, мы будим);
  - з) чередование СТ/Щ (блестеть – я блещу, он блестит, мы блестим);
  - и) чередование М/МЛ, Б/БЛ, П/ПЛ, В/ВЛ (гремять – я гремлю, он гремит, мы гремим);
  - к) чередование суффиксов ОВ/ЕВ-У/Ю (ночевать – я ночую, он ночует, мы ночуем);
  - л) беглая гласная в основе слова (тереть – я тру, он трёт, мы трём).

В свою очередь, основой для подбора и компоновки речевого материала с выделением 5 групп слов-стимулов, предъявляемых для оценки навыков образования учащимися с задержкой психического развития форм глаголов прошедшего времени, послужили следующие факторы, характеризующие средства выражения целевой грамматической формы:

- а) суффикс -Л- (думает – *он думал*);
- б) сочетание суффиксов -Л- и -ОВА-/-ЕВА- (радует – *он радовал*);
- в) беглая гласная (жмёт – *он жмал*);
- г) чередование согласных (*шлёт – он слал*);
- д) чередование гласных (*ноет – он ныл*).

Каждая из вышеуказанных групп речевых стимулов в обоих заданиях насчитывала 5 слов (в совокупности учащимся предъявлено 85 стимульных слов). Задания предлагались в письменной форме без ограничения времени на выполнение.

Анализ результатов проведенного исследования свидетельствует о неодинаковых возможностях учащихся пятых и девятых классов с задержкой психического развития в реализации навыков глагольного словоизменения.

Так, правильная реализация форм глаголов при изменении их по лицам и числам в настоящем времени у учащихся пятых классов имела место в 73,4% случаев (от общего числа стимулов), в то время как в старшей группе – в 93% случаев. Это позволяет сделать вывод о сформированности данного навыка у испытуемых 15-16 лет с ЗПР, с одной стороны, и о необходимости продолжения логопедической работы по его развитию у учащихся 12-13 лет – с другой. Математико-статистическая обработка полученных данных с применением критерия Манна-Уитни показала наличие достоверных межгрупповых различий указанных показателей ( $p < 0,01$ ).

Необходимо отметить, что в обеих группах учащихся зафиксирована тенденция к более успешному выполнению задания при условии отсутствия изменений в основе производящего слова (*читать – читаю/читает/читаем, говорить – говорю/говорит/говорим* и т.п.). Так, количество случаев ошибочного формообразования у учащихся как пятых, так и девятых классов не превышало 2% (от общего числа стимулов).

Наряду с этим, некоторые трудности у испытуемых с задержкой психического развития (главным образом, у учащихся пятых классов) были отмечены при реализации моделей словоизменения, требующих соблюдения чередования согласных или суффиксов, а также учета беглой гласной в основе слова. Это согласуется с данными онтолингвистики о более раннем овладении детьми такого рода моделями формо- и словообразования, а также о тенденции к унификации основы слова, свойственной детям в процессе усвоения грамматических навыков.

Анализ письменной продукции учащихся с ЗПР обеих возрастных групп показал, что случаи неверного образования форм глаголов первого и третьего лица настоящего времени характеризовались наибольшей распространенностью при наличии:

а) чередований **Ч/Г/Ж**: *я стережу* (стерегу), *он стережёт* (стережёт) и т.п. (37,6% ошибочной реализации грамматической формы от общего числа стимулов у учащихся пятых классов и 10,9% – у учащихся девятых классов);

б) чередований **СК/Ш**: *я рысу* (рыщу), *он рысит* (рыщет) и т.п. (33,5% ошибочной реализации грамматической формы от общего числа стимулов у учащихся пятых классов и 14% – у учащихся девятых классов).

Следует отметить, что наибольшие сложности отмечены при изменении испытуемыми глаголов «рыскать», «полоскать» и «плоскаться». Это обусловлено, с одной стороны, вариативностью употребления их форм в разговорной речи («рыскает» и «полоскает»), а с другой – низкой частотностью указанных слов в соответствии с частотным словарем современного русского языка (индекс частотности: рыскать – 3,7; полоскать – 2,6; плескаться – 6,6) [6];

в) чередований суффиксов **ОВ/ЕВ-У/Ю**: *я соваю* (сую), *он совает* (суёт) и т.п. (29% ошибочной реализации грамматической формы от общего числа стимулов у учащихся пятых классов и 9,3% – у учащихся девятых классов);

г) чередований **З/Ж**: *я мажаю* (мажу), *он мазает* (мажет) и т.п. (28% ошибочной реализации грамматической формы от общего числа стимулов у учащихся пятых классов и 6,9% – у учащихся девятых классов).

На основании математико-статистического анализа полученных данных с применением критерия Манна-Уитни были выявлены достоверные межгрупповые различия показателей успешности образования личных глагольных форм учащимися пятых и девятых классов с учетом вышеуказанных изменений в основе слова ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что несколько меньшее число ошибок зафиксировано при реализации испытуемыми (в частности, пятых классов) навыков словоизменения глаголов, предполагающих:

а) чередование **К/Ч**: *я плакаю* (плачу) и т.п. (22,5% ошибочной реализации грамматической формы от общего числа стимулов у учащихся пятых классов и 7,4% – у учащихся девятых классов). Достоверность различий показателей, характеризующих выполнение этого раздела тестового задания учащимися 12-13 и 15-16 лет, подтверждена математико-статистическим анализом экспериментальных данных ( $p < 0,01$ );

б) чередование **СТ/Ш**: *я грустью* (грущу) и т.п. (20,6% ошибочной реализации грамматической формы от общего числа стимулов у учащихся пятых классов и 11% – у учащихся девятых классов);

в) чередование **Т/Ч**: *я вертаю* (верчу) и т.п. (15,7% ошибочной реализации грамматической формы от общего числа стимулов у учащихся пятых классов и 10% – у учащихся девятых классов).

Основываясь на выводах о незначительной распространенности случаев неверного образования нужной грамматической формы можно сделать заключение об относительной освоенности навыков глагольного словоизменения с учетом вышеназванных чередований испытуемыми обеих групп.

Обращает на себя внимание тот факт, что только учащиеся пятых классов, имеющие задержку психического развития, допускали ошибки, связанные с устранением беглой гласной: *я мятю* (мну) и т.п. (26% ошибочной реализации грамматической формы от общего числа стимулов). У учащихся девятых классов такие проявления носили единичный характер, составляя лишь 1,7% случаев, что позволяет констатировать полноту овладения данной словоизменительной моделью.

Наконец, в письменной продукции учащихся обеих групп крайне редко можно было зафиксировать случаи ошибочной реализации навыков словоизменения глаголов с учетом иных чередований согласных в основе (число ошибок не превышало 6% в каждой из групп), в связи с чем достоверных межгрупповых различий показателей выявлено не было.

Из всех приведенных примеров речевой продукции учащихся видно, что в основе неверного формообразования лежит, главным образом, тенденция к сохранению основы слова без изменений. Это свидетельствует об осознании учащимися с задержкой психического развития общих закономерностей конструирования личных форм глаголов наряду с недостаточным освоением исключений из них.

Характеризуя результативность выполнения испытуемыми с данной формой психического дизонтогенеза заданий на оценку навыков образования форм глаголов прошедшего времени, отметим наличие достоверных межгрупповых различий названных показателей у учащихся пятых и девятых классов при  $p < 0,001$ . Так, правильная реализация форм прошедшего

времени у испытуемых 12-13 лет имела место в 69,3% случаев (от общего числа стимулов), в то время как в группе учащихся 15-16 лет – в 81,6% случаев.

Следует подчеркнуть, что все дети безошибочно конструировали форму прошедшего времени глагола с использованием суффикса -л-, что соотносится с данными речевого онтогенеза о раннем усвоении этой модели словоизменения глагола. В то же время, испытуемым с задержкой психического развития (преимущественно учащимся пятых классов) были свойственны значительные трудности при образовании форм прошедшего времени с учетом беглой гласной (58,7% ошибочной реализации грамматической формы от общего числа стимулов у учащихся пятых классов и 38% – у учащихся девятых классов) и чередования согласных (60% ошибочной реализации грамматической формы от общего числа стимулов у учащихся пятых классов и 10,6% – у учащихся девятых классов). Проявления аграмматизма были связаны, главным образом, с устранением изменений в основе слова (сегодня жмёт – вчера...жмал, сегодня плещется – вчера...плещел/плещелся). Математико-статистическая обработка полученных данных с применением критерия Манна-Уитни свидетельствует о наличии достоверных межгрупповых различий при выполнении учащимися пятых и девятых классов указанных заданий ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ).

Отметим, что только в группе испытуемых 12-13 лет с задержкой психического развития зафиксированы случаи неверного образования форм прошедшего времени глаголов с использованием:

а) суффиксов *-Л-* и *-ОВА/-ЕВА-*: *он целул* (целовал) и т.п. (15% ошибочной реализации грамматической формы от общего числа стимулов);

б) чередования гласных: *он крол* (крыл) и т.п. (20% ошибочной реализации грамматической формы от общего числа стимулов).

Таким образом, на основании результатов проведенного исследования можно констатировать достаточное владение навыками глагольного словоизменения учащимися девятых классов с задержкой психического развития наряду с их нарушением у учащихся пятых классов с данной формой психического дизонтогенеза. Последним свойственны ошибки в реализации морфологических навыков, характерные для более ранних этапов речевого онтогенеза и проявляющиеся, главным образом, в устранении изменений в основе слова в процессе формообразования.

**Выводы.** Обобщая вышесказанное, отметим, что детям с задержкой психического развития свойственна неоднородность овладения навыками глагольного словоизменения с тенденцией к более быстрому освоению моделей, предполагающих сохранение основы слова без изменений. Если учащиеся девятых классов, в целом, характеризуются достаточным овладением навыками глагольного словоизменения, то учащимся пятых классов необходима дальнейшая логопедическая работа по формированию и совершенствованию указанных навыков на основе дифференцированного подбора речевого материала.

#### Литература:

1. Гагарина, Н.В. Ошибки в употреблении глагольных форм при усвоении детьми русского языка / Н.В. Гагарина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2008. – № 4 (16). – С. 152-167

2. Даньковская, Я.Ю. Аграмматизмы в устной и письменной речи учащихся младших классов с задержкой психического развития (нейропсихологический подход) / Я.Ю. Даньковская // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 4. – С. 170-172

3. Денисенко, В.Н. Морфологические и фонетические чередования в именном и глагольном словоизменении русского языка / В.Н. Денисенко, Б. Махамату (Мали), Е.Л. Шураева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2013. – №3. – С. 46-52

4. Задумова, Н.П. Проявления дисграмматизма в изложении у учащихся третьих-четвертых классов с ОНР и ЗПР / Н.П. Задумова, А.В. Вольнова // Специальное образование XXI века: материалы междунар. науч. форума, Санкт-Петербург, 20-21 апр. 2022 г. / отв. ред. Л.М. Кобрин. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 138-141

5. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с.

6. Ляшевская, О.Н. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка) / О.Н. Ляшевская, С.А. Шаров. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2009. – 1090 с.

Педагогика

#### УДК 378.14

**доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, профессор  
кафедры общей и специальной педагогики Замолоцких Елена Геннадиевна**  
Московский психолого-социальный университет (г. Москва);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных  
дисциплин и иностранных языков Гоголева Галина Серафимовна**  
Российский университет кооперации (г. Мытищи);

**доктор психологических наук, доцент, профессор  
кафедры психологии Ханова Зоя Гаджиалиевна**  
Финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва)

### ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** На современном этапе развития системы образования важно обеспечивать возможность для улучшения коммуникации и использования современных информационных технологий. Геймификация является привычным подходом в организации профессиональной деятельности и повышении мотивации ее участников. Актуальным является вопрос об определении историко-педагогических аспектов возникновения и развития геймификации. Развитие геймификации происходило в несколько этапов. Первый этап – первобытные игровые процессы (первостепенной функцией являлась вовлеченность). Второй этап – использование игровых элементов в повседневной жизни (игра использовалась с целью решения конкретных задач). Третий этап – игровые механизмы в бизнесе (важнейшим критерием игры выступала повышение лояльности участников). Четвертый этап – игровые механизмы в управленческой деятельности (применялись для повышения мотивации). Пятый этап – использование игровых механизмов в цифровом пространстве (важнейшим критерием является повышение качества межфункциональных коммуникаций). В результате развития геймификации изменились цели, функции и признаки игровых механизмов. На сегодняшний день ведущими характеристиками геймификации являются эстетичность, соревновательность, вовлеченность в игровой процесс, динамизм, креативность и

обратная связь. Среди факторов развития геймификации выступают индивидуализация обучения, обеспечение комфортных условий, компактное и визуальное представление информации, повышение уровня вовлеченности обучающихся.

*Ключевые слова:* игровые технологии, мышление, мотивация, обратная связь, индивидуализация.

*Annotation.* At the present stage of education system development it is important to provide opportunities for improved communication and use of modern information technologies. Gamification is a habitual approach in organizing professional activities and increasing the motivation of its participants. It is relevant to determine the historical and pedagogical aspects of the emergence and development of gamification. The development of gamification took place in several stages. The first stage – primitive game processes (the primary function was involvement). The second stage – the use of game elements in everyday life (the game was used to solve specific tasks). The third stage – game mechanisms in business (the most important criterion of the game was to increase the loyalty of participants). The fourth stage – game mechanisms in managerial activity (the game was used to increase motivation). The fifth stage – the use of game mechanisms in digital space (the most important criterion was to improve the quality of inter-functional communications). As a result of gamification development, the goals, functions and attributes of game mechanisms have changed. Today the leading characteristics of gamification are aesthetics, competitiveness, involvement in the game process, dynamism, creativity and feedback. Among the factors of gamification development are individualization of learning, provision of comfortable conditions, compact and visual presentation of information, increasing the level of involvement of learners in the learning process.

*Key words:* game technology, thinking, motivation, feedback, individualization.

**Введение.** Стремительное развитие коммуникационных и информационных технологий в современном мире обуславливает внедрение инновационных решений в различные сферы жизнедеятельности человека. В последние годы все чаще используются инструменты, влияющие на мотивацию человека [5]. Одним из таких методов является геймификация. Геймификация представляет собой процесс, в котором используются различные способы мышления из игровых проектов. Процесс геймификации выражается в целенаправленном использовании разнообразных механизмов, направленных на повышение лояльности и изменение привычек. В геймификации используются элементы игр и правила их дизайна для решения поставленных задач [1].

На современном этапе развития системы образования важно обеспечивать возможность для улучшения коммуникации и использования современных информационных технологий. Геймификация является привычным подходом в организации профессиональной деятельности и повышении мотивации ее участников. Однако совсем недавно эти попытки не отличались целевой направленностью. На сегодняшний момент геймификация получила широкое распространение в области обучения, повышения вовлеченности субъектов образовательной деятельности, бизнеса и управления [4].

Рост уровня востребованности геймификации во многом связан с технологизацией современного общества. Поколение Z привыкло воспринимать информацию динамично, осуществлять непрерывное взаимодействие с другими участниками профессиональной деятельности, а также принимать поощрение за выполненные задачи. Использование геймификации позволяет отслеживать особенности восприятия и обработки информации, интересы участников, эффективно выстраивать процесс коммуникации, повышать уровень мотивации [7].

Геймификация основана на использовании игровых элементов, а игра является важным мотиватором в любой деятельности. Мозг человека устроен таким образом, что он требует получения обратной связи, что позволяет реализовать геймифицированный процесс обучения [2].

Актуальным является вопрос об определении истоков возникновения термина геймификация, поэтому в рамках исследования предстоит проанализировать исторические предпосылки становления и развития геймификации.

**Изложение основного материала статьи.** Основателем геймификации является британский программист Ник Пеллинг, который в 2002 году ввел в употребление данный термин. Геймификация рассматривалась им как использование сценариев для компьютерных игр в сферах жизнедеятельности, не связанных с игровыми технологиями. Позже данный термин вошел в употребление благодаря разработке совокупности ключевых элементов геймификации, куда вошли социальное явление, боязнь потери, контроль и обладание, непредсказуемость и любопытность, и другие [8].

Изначально понятие использовалось в онлайн-пространстве как научное обоснование визуализации игровых героев. С развитием онлайн-игр значение термина расширилось. Геймификацией стали называть процессы, направленные на повышение лояльности участников и удержания их в игровой деятельности. Со временем геймификацию стали активно использовать в офлайн-пространстве. Особенно активно используются инструменты геймификации на уровне работы с персоналом.

Игра является первой ступенью развития жизненных ориентиров и играет важную роль в освоении жизненных ситуаций. Игры появились в давние времена, и люди много веков практикуют игровые процессы в своей жизнедеятельности. Важность применения игр в обществе велика, о чем говорят археологические раскопки и найденные предметы.

Центральным для теории геймификации является вопрос об исторических предпосылках ее происхождения. Невозможно точно определить исторический период, когда впервые упоминаются элементы игры. Данное понятие в русском языке многозначно. Существует много значений его употребления. Игра может означать развлечение, а может употребляться в переносном смысле, например «игра с огнем». Трудно установить, какие виды деятельности и их признаки входили в первоначальное значение этих слов. Однако в истории известны факты применения игровых элементов в жизни людей [9].

Современные исследователи описывают особенности использования геймификации в процессе обучения, а также основные факторы ее развития. Ю.С. Лякина, Т.Г. Захарова подчеркивают, что игровые технологии не только способствуют получению новых знаний, но и выполняют компенсирующую функцию посредством эмоциональной, физиологической разгрузки. Одним из важнейших аспектов развития геймификации авторы называют мотивацию. Мотивировать обучающихся гораздо легче, когда они знают, что за свою активность и инициативность получают баллы, повысят рейтинг [6].

С.Х. Биджиева, Ф.А.А. Урусова в рамках своего исследования изучили положительные стороны геймификации в условиях образовательного процесса. Большинство респондентов отметили, что в подобных условиях происходит формирование коммуникативных компетенций (55%), развивается интерес к конкретной дисциплине (50,5%), а также повышается мотивация (46%). Также часть вопросов была направлена на исследование мотивационно-ценностного отношения педагогов к работе в рамках использования элементов геймификации. 51,6% респондентов изъявили желание применять геймификацию в обучении, остальные 48,4% высказались отрицательно. Еще 65% педагогов заинтересованы в повышении своих компетенций в области геймификации, что говорит о востребованности данных технологий [3].

В процессе обобщения опыта использования игровых элементов в жизнедеятельности людей, была предпринята попытка выделить основные этапы развития геймификации. Проанализируем подробно каждый этап.

1. Первобытные игровые процессы (III в. до н. э. – наст. время).

Геймификация представляет собой процесс использования игровых механизмов в процессе деятельности. В связи с этим можно выдвинуть предположение о том, что истоки геймификации появились в древнейшие времена. Как показывают археологические данные, в Древнем мире люди активно участвовали в различных играх. Гомер в «Одиссее» описывал, что Навсикая со служанками играют с мясом. Аполлоний Родосский в «Аргонавтике» также упоминал игры с мячом. К сожалению, эти авторы подробно не описывали игры, поскольку считали их общеизвестными. Софист и ритор II века Юлий Поллукс упоминает игру в пять камешков. Он указывал, что для этой игры использовали пять маленьких камешков или кубиков. Их подбрасывали и старались поймать на верхнюю часть кисти руки. Если не удавалось поймать всех их, остальные нужно было брать с земли пальцами. Данная игра была востребована среди женщин и детей.

Игра как особая форма взаимодействия человека с окружающим миром рассматривалась в научных трудах выдающихся философов и мыслителей. Например, Платон говорил об игре как одном из полезнейших занятий. Аристотель в качестве основополагающих характеристик игры выделял гармонию души, пользу для развития интеллектуальных способностей. Историческое возникновение игры связано с характером воспитания общества того времени.

#### 2. Использование игровых элементов в повседневной жизни (XVIII в. – наст. время).

В период XVIII века игра является формой человеческой активности. Несмотря на то, что игры носили примитивный характер (например, нужно было бегать друг за другом, ловить, лазать по деревьям, прыгать), были и игры, в которых дети выясняли социальные проблемы, брали на себя роль членов общества. К примеру, игра «Казачьи разбойники».

Разнообразные игры реализуют в игровой форме трудовые процессы, например, земледелие. Я.А. Коменский призывал все школы-мастерские превратить в места проведения игр. По его мнению, любая школа может использовать игру в образовательном процессе, учитывая при этом возраст и индивидуальные особенности детей.

#### 3. Игровые механизмы в бизнесе (начало XX в. – наст. время)

Получив широкое распространение, игровые технологии стали применяться в различных областях жизнедеятельности, где, казалось бы, сложно представить использование игровых элементов. Компания Sperry&Hutchinson (S&H) была основана в 1896 году. Именно они являются разработчиками первой программы лояльности.

Основатели Sperry&Hutchinson также сделали шаг к пониманию современной геймификации. Сами того не подозревая, покупатели магазинов были вовлечены в игровой процесс и замотивированы совершать больше покупок.

Впоследствии идеи S&H были развиты и доработаны другими компаниями. В 1910 году Kellogg Company (USA) также стали активно внедрять в свою деятельность элементы геймификации. Основательно компании считал, что целесообразно привлекать к развитию бренда детей. Он предложил проводить конкурсы рисунков, по результатам которых развешивать их в качестве рекламы.

#### 4. Игровые механизмы в управленческой деятельности (начало XX в. – наст. время).

Благодаря использованию геймификации становится возможным мотивировать сотрудников на продуктивную деятельность. Например, лучшим работникам можно присваивать соответствующие звания. Это порождает конкуренцию и способствует повышению производительности труда.

#### 5. Использование игровых механизмов в цифровом пространстве (наст. время).

Повсеместное распространение геймификации во многом связано с процессами цифровизации. Изначально обучающимся предлагались образовательные онлайн-игры, а затем программисты стали добавлять элементы геймификации с целью повышения вовлеченности обучающихся.

Марк Пренски в работе "DigitalNatives, DigitalImmigrants" утверждает, что современное поколение сочетает в себе следующие особенности: привыкли быстро получать новую информацию, многозадачны, предпочитают визуальную информацию, игры, работать в доступе к сети и получать вознаграждение за полученные результаты. Эти компоненты современной личности выражают сущность современного процесса геймификации.

Современная геймификация выражается в использовании игровых механизмов в областях, не связанных с игрой: в бизнесе, образовании. По данным Statista, к концу 2025 года число пользователей, вовлеченных в игровой процесс должно достичь 3,5 млрд человек. Отчеты Adobe, NBC, Ford и eBay показывают, что использование геймификации позволило повысить вовлеченность пользователей в среднем на 30%.

Также в рамках исследования был проведен опрос педагогов системы высшего образования, направленный на изучение принципов содержания современного процесса геймификации и основных факторов развития геймификации в образовании. В опросе приняло участие 42 педагога, применяющих в своей практике элементы геймификации. Чаще всего респонденты используют баллы и уровни. Также все участники опроса систематично повышают свои компетенции в данном направлении.

Высказываясь по поводу содержания современного процесса геймификации, респонденты выделили следующие принципы:

По мнению 87% педагогов, в качестве основополагающего принципа процесс геймификации выступает соревновательность, выраженная в стремлении участников достичь наиболее благоприятного результата своей деятельности. Участники геймификации должны ощущать перспективу получения вознаграждения. Креативность и обратная связь является преимущественной для 82% участников. Для современного человека важно находить нестандартные решения в различных ситуациях. Для реализации творческих способностей человека необходимо отслеживать результаты собственной деятельности, получать обратную связь от остальных участников процесса геймификации. Еще 80% выделили эстетичность. Она проявляется в ярком и выразительном визуальном представлении. Используемые инструменты должны обеспечивать положительное эмоциональное настроение и быть привлекательным для участников данного процесса. С точки зрения 75% респондентов необходима вовлеченность в игровой процесс, способствующая контролю своего поведения. Для достижения высокого уровня вовлеченности в игру, необходимо тщательно проработать все элементы состязания. Динамизм отметили 72% педагогов. Он способствует привлечению внимания участников в режиме реального времени, механизация игрового процесса, предполагающая использование элементов сценария.

К основным факторам развития геймификации в образовании респонденты отнесли:

– индивидуализацию образовательного процесса, в котором учитываются личностные особенности и потребности обучающихся (77%);

– обеспечение комфортных образовательных условий с использованием различных подходов к обучению (73%);

– компактное представление большого объема учебного материала (70%);

– визуальное восприятие учебной информации (67%);

– увеличение уровня вовлеченности обучающихся (56%).

**Выводы.** Геймификация представляет собой один из трендов современного образовательного процесса. Развитие геймификации происходило в несколько этапов. Первый этап – первобытные игровые процессы (первостепенной функцией являлась вовлеченность). Второй этап – использование игровых элементов в повседневной жизни (игра использовалась с

целью решения конкретных задач). Третий этап – игровые механизмы в бизнесе (важнейшим критерием игры выступала повышение лояльности участников). Четвертый этап – игровые механизмы в управленческой деятельности (применялись для повышения мотивации). Пятый этап – использование игровых механизмов в цифровом пространстве (важнейшим критерием является повышение качества межфункциональных коммуникаций). В результате развития геймификации изменились цели, функции и признаки игровых механизмов.

На сегодняшний день ведущими характеристиками геймификации являются эстетичность, соревновательность, вовлеченность в игровой процесс, динамизм, креативность и обратная связь. Среди факторов развития геймификации выступают индивидуализация обучения, обеспечение комфортных условий, компактное и визуальное представление информации, повышение уровня вовлеченности обучающихся.

#### **Литература:**

1. Авдеева, А.И. Геймификация образования как новый тренд развития студенческой науки в эпоху цифровизации / А.И. Авдеева // Тренды развития студенческой науки: Сборник материалов Международной студенческой конференции, Москва, 29 июня 2023 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Русайнс", 2023. – С. 8-10
2. Байназарова, Ю.Б. Геймификация как средство развития современного образования / Ю.Б. Байназарова // Современные физика, математика, цифровые и нанотехнологии в науке и образовании (ФМЦН-23): Сборник тезисов II Всероссийской молодежной школы-конференции, посвященной 80-летию со дня рождения д.ф.-м.н., профессора Р.С. Сингатуллина, Уфа, 18-20 апреля 2023 года. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2023. – С. 152-153
3. Биджиева, С.Х. Геймификация образования: проблемы использования и перспективы развития / С.Х. Биджиева, Ф.А.А. Урусова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 4. – С. 14.
4. Елисеева, Е.В. Геймификация как тренд в развитии системы профессионального образования / Е.В. Елисеева // Научный альманах. – 2015. – № 10-2(12). – С. 162-164
5. Каталкина, Н.А. Геймификация высшего образования как способ развития творческого потенциала обучающихся / Н.А. Каталкина, Н.В. Богданова // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы VII Международной научной конференции, Красноярск, 19-22 сентября 2023 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023. – С. 1131-1135
6. Лякина, Ю.С. Факторы развития геймификации в образовании / Ю.С. Лякина, Т.Г. Захарова // Вестник науки. – 2022. – Т. 3, № 12(57). – С. 205-208
7. Мкртчян, Т.Р. Геймификация как направление развития дистанционного образования / Т.Р. Мкртчян // Современное образование: традиции и инновации. – 2022. – № 1. – С. 253-256
8. Молчанов, Д.С. Геймификация образования как современное направление его развития / Д.С. Молчанов, А.А. Арбузова // Новая реальность современного мира: вызовы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, Барнаул, 03-04 февраля 2021 года. – Барнаул: Азбука, 2021. – С. 192-197
9. Скрыбина, Д.Ю. Становление и развитие моделей геймификации в российском образовании / Д.Ю. Скрыбина // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей, Брянск, 20-21 апреля 2023 года. – Брянск: РИСО БГУ; ООО "Аверс", 2023. – С. 191-196

**Педагогика**

#### **УДК 37.014**

**кандидат филологических наук,**

**доцент Зиннатуллина Гульшат Хабировна**

Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань);

**кандидат педагогических наук,**

**доцент Кудрявцева Марина Геннадьевна**

Казанский федеральный университет (г. Казань);

**старший преподаватель кафедры иностранных**

**языков Хакимзянова Алсу Саетзяновна**

Казанский федеральный университет (г. Казань)

### **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ**

*Аннотация.* Статья рассматривает актуальные проблемы и перспективы развития профессионального образования в условиях цифровой среды. Авторы анализируют влияние цифровых технологий на процессы обучения, выявляют вызовы, связанные с переходом к онлайн-формату обучения и необходимость адаптации традиционных методик под новые реалии. Особое внимание уделяется вопросам качества образования, подготовке кадров для цифровой экономики и развитию компетенций, необходимых для успешной карьеры в современном мире. Авторы предлагают ряд практических стратегий для улучшения профессионального образования в условиях цифровой среды, с учетом изменяющихся потребностей рынка труда и быстрого развития технологий.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, цифровая среда, проблемы, перспективы, технологии, качество образования.

*Annotation.* The article examines the current problems and prospects for the development of vocational education in a digital environment. The authors analyze the impact of digital technologies on learning processes, identify the challenges associated with the transition to an online learning format and the need to adapt traditional methods to new realities. Special attention is paid to the quality of education, training for the digital economy and the development of competencies necessary for a successful career in the modern world. The authors propose a number of practical strategies to improve vocational education in a digital environment, taking into account the changing needs of the labor market and the rapid development of technology.

*Key words:* vocational education, digital environment, problems, prospects, technologies, quality of education.

**Введение.** Современное общество переживает быстрое развитие информационных технологий, что существенно влияет на процессы образования. Профессиональное образование становится ключевым фактором успешной карьеры специалиста, и его качество напрямую зависит от того, насколько эффективно используются цифровые технологии в учебном процессе. В этом контексте возникает необходимость рассмотрения актуальных проблем и перспектив развития профессионального образования в условиях цифровой среды.

Проблему развития профессионального образования в условиях цифровой среды изучали А.А. Вербицкий [2], А.А. Казакова [5], Л.М. Андрюхина [1], А.В. Тебекин [7] и другие.

Одной из основных проблем, с которыми сталкиваются образовательные учреждения, является нехватка квалифицированных преподавателей, способных эффективно работать с новыми технологиями. Это создает препятствия для успешной адаптации учебных программ к требованиям современного рынка труда. Кроме того, недостаточное использование инновационных методик обучения и сложности в оценке результатов обучения также остаются актуальными проблемами.

В то же время, цифровизация открывает перед профессиональным образованием широкие перспективы. Развитие компетенций учащихся в области цифровых технологий становится необходимым условием для успешной адаптации к изменяющимся требованиям рынка труда.

Профессиональное образование в цифровой среде представляет собой сложную проблему, но и огромную возможность для развития. Решение вызовов, связанных с цифровизацией, требует комплексного подхода и активного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Важно использовать все преимущества цифровых технологий для улучшения качества образования и подготовки кадров, чтобы обеспечить конкурентоспособность специалистов в современном мире, а также развивать компетенции учащихся в области цифровых технологий, чтобы они были готовы к требованиям рынка труда.

**Изложение основного материала статьи.** Нехватка квалифицированных преподавателей – одна из наиболее острых и важных проблем в современной системе образования. Она затрагивает различные уровни образования, начиная от школ и вузов, и оказывает серьезное воздействие на качество обучения и подготовку специалистов.

Одной из основных причин нехватки квалифицированных преподавателей является недостаточное финансирование образования. Низкие заработные платы и нестабильность условий труда делают профессию преподавателя малопривлекательной для молодых специалистов, которые могли бы принести свежий взгляд и инновационные методики в учебный процесс.

Еще одной причиной является демографический фактор. Старение преподавательского состава и недостаточное количество молодых специалистов, готовых заменить уходящих на пенсию коллег, создают дисбаланс и угрожают стабильности образовательных учреждений.

Следует отметить, что современные требования к преподавателям постоянно меняются в связи с развитием технологий, цифровизацией образования и изменением потребностей рынка труда. Не все преподаватели готовы или способны адаптироваться к новым требованиям, что также усугубляет проблему нехватки квалифицированных специалистов.

Для решения этой проблемы необходимо предпринимать комплексные меры. Важно увеличить финансирование образования и повысить привлекательность профессии преподавателя путем улучшения условий труда, повышения заработных плат и предоставления возможностей для профессионального развития. Также необходимо активно работать над подготовкой нового поколения преподавателей, обеспечивая им современные знания и навыки, необходимые для успешной работы в цифровой эпохе.

Сотрудничество между образовательными учреждениями и государственными органами также может способствовать решению проблемы нехватки квалифицированных преподавателей путем создания программ поддержки и стимулирования специалистов в сфере образования.

Проблема нехватки квалифицированных преподавателей требует серьезного внимания и совместных усилий со стороны всех заинтересованных сторон для обеспечения качественного образования и успешной подготовки будущих поколений специалистов.

Проблема недостаточного использования инновационных методик обучения является одной из основных проблем современной образовательной системы. Одной из основных причин недостаточного использования инновационных методик является консерватизм и сопротивление изменениям со стороны образовательных учреждений и преподавателей. Многие из них привыкли к стандартным методам обучения, не видят необходимости в изменениях и опасаются новых подходов, опасаясь неудачи.

Другой причиной недостаточного использования инновационных методик является ограниченность ресурсов и техническое обеспечение. Далеко не все учебные заведения имеют доступ к современным технологиям и оборудованию, необходимым для эффективного внедрения инновационных методик обучения.

Кроме того, часто отсутствует понимание со стороны администрации учебных заведений и образовательных организаций важности инноваций в образовании и их потенциальной пользы для улучшения качества обучения. Это приводит к недостаточной поддержке и стимулированию преподавателей к экспериментированию с новыми методиками.

Для решения проблемы необходимо проводить системную работу по повышению осведомленности и обучению преподавателей в новых методиках, создавать условия для доступа к современным технологиям и ресурсам, а также активно поддерживать и стимулировать экспериментирование и внедрение инноваций в учебный процесс.

Проблема сложности оценки результатов обучения является одной из наиболее актуальных и сложных задач в современной образовательной системе. Оценка результатов обучения играет ключевую роль в определении эффективности учебного процесса, а также в принятии решений о дальнейшем обучении студентов. Однако, существует ряд проблем, которые затрудняют объективную и справедливую оценку результатов обучения.

Основная сложность состоит в разнообразии форм и методов оценки, которые могут быть использованы преподавателями. Различные виды заданий, тестов, проектов и практических работ могут давать различные результаты и не всегда отражать реальные знания и умения студентов. Недостаточная стандартизация процесса оценки может привести к субъективизму и несправедливости.

Другой проблемой является недостаточная объективность оценки. Часто преподаватели могут быть предвзятыми или иметь субъективное мнение о студентах, что может повлиять на результаты их оценки. Также недостаточная ясность критериев оценки и отсутствие обратной связи между преподавателями и студентами могут создавать неопределенность и недовольство среди участников образовательного процесса.

Важным аспектом является недостаточная адаптация оценочных методик к современным требованиям рынка труда и общества. Стандартные формы оценки могут не отражать реальные потребности и ожидания работодателей и общества от выпускников, что может затруднять успешную интеграцию выпускников на рынок труда.

Для решения проблемы оценки результатов обучения необходимо стремиться к более объективным и справедливым методам оценки, использовать разнообразные формы и подходы к оценке, а также обеспечивать прозрачность и четкость критериев оценки. Важно учитывать потребности рынка труда и общества при разработке методик оценки, чтобы обеспечить соответствие знаний и умений студентов с актуальными требованиями.



Интеграция является одним из основных направлений развития современного образования. Современные технологии позволяют значительно расширить возможности обучения, сделать его более интерактивным, доступным и эффективным. Авторы выделяют несколько аспектов, которые следует учитывать при интеграции новых технологий в учебный процесс:

1. **Интерактивность и динамичность обучения:** Современные технологии, такие как интерактивные доски, онлайн-платформы, вебинары и мобильные приложения, позволяют создавать динамичные и интерактивные уроки, которые помогают студентам успешно усваивать материал и повышают их мотивацию.

2. **Индивидуализация обучения:** Технологии позволяют создавать персонализированные образовательные программы, учитывая индивидуальные особенности и потребности каждого студента.

3. **Доступность образования:** Использование онлайн-платформ, видео лекций, электронных учебников и других технологий делает образование более доступным для всех категорий студентов, вне зависимости от их местоположения или социального статуса и физических ограничений. Это особенно актуально в условиях пандемии, когда удаленное обучение становится необходимостью.

4. **Развитие навыков будущего:** Интеграция новых технологий в учебный процесс помогает студентам овладеть цифровыми навыками, которые будут необходимы им в будущей профессиональной деятельности. Работа с онлайн-инструментами, программирование, виртуальная реальность и другие технологии помогают подготовить студентов к требованиям современного рынка труда.

5. **Обратная связь и мониторинг успеваемости:** С помощью технологий можно эффективно отслеживать успеваемость студентов, предоставлять им обратную связь по результатам выполненных заданий и тестов, а также анализировать данные для улучшения учебного процесса. Это помогает преподавателям адаптировать свои методики обучения под потребности конкретных групп студентов.

Важно помнить, что успешная интеграция технологий требует комплексного подхода, обучения преподавателей и студентов использованию новых инструментов, а также постоянного совершенствования методик обучения на основе обратной связи и анализа результатов.

Развитие компетенций студентов в области цифровых технологий является одним из ключевых аспектов современного образования, поскольку цифровые технологии играют все более важную роль в различных сферах жизни и профессиональной деятельности. Необходимо, чтобы студенты обладали не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками в области цифровых технологий, чтобы быть готовыми к вызовам современного мира.

Выделяют ряд ключевых компетенций для развития студентов в области цифровых технологий:

1. **Основы информационных технологий:** Студенты должны овладеть базовыми навыками работы с компьютером, операционными системами, офисными приложениями, интернетом и электронной почтой. Это позволит им эффективно использовать современные технологии в своей учебной и профессиональной деятельности.

2. **Программирование и разработка программного обеспечения.** Данная компетенция является одной из самых востребованных профессиональных областей. Студенты могут изучать основы программирования на различных языках (например, Python, Java, JavaScript), а также основы разработки веб-сайтов, мобильных приложений и других программных продуктов.

3. **Анализ данных и машинное обучение.** Сейчас данные играют ключевую роль, поэтому важно, чтобы студенты умели анализировать данные, строить модели и принимать научные решения на основе данных. Изучение основ машинного обучения и искусственного интеллекта также является важным компонентом развития компетенций в области цифровых технологий.

4. **Кибербезопасность.** Защита информации от киберугроз – актуальная проблема современного мира. Студентам полезно изучать основы кибербезопасности, методы защиты информации, предотвращение кибератак и другие аспекты безопасности в цифровой среде.

5. **Виртуальная реальность и дополненная реальность.** Технологии виртуальной и дополненной реальности все более широко используются в различных отраслях, от игровой индустрии до медицины и образования. Развитие компетенций в области VR (виртуальной реальности) и AR (дополненной реальности) позволит студентам быть в курсе последних трендов и применять их в будущей профессиональной деятельности.

6. **Цифровая грамотность и этика.** Важно не только овладеть техническими навыками, но также понимать этические аспекты использования цифровых технологий, правила безопасности в сети, защиту личных данных и другие аспекты цифровой грамотности.

Развитие компетенций обучающихся в области цифровых технологий позволяет им успешно адаптироваться к новым технологиям и инновациям, а также эффективно применять свои знания и навыки в различных сферах жизни и профессиональной деятельности.

**Выводы.** В заключении следует отметить, что профессиональное образование в условиях цифровой среды играет ключевую роль в формировании конкурентоспособных специалистов и успешной адаптации к изменяющимся требованиям рынка труда. Необходимо активно развивать компетенции преподавателей в области цифровых технологий, чтобы они могли эффективно интегрировать инновационные методики обучения в учебный процесс. Важно сосредоточить усилия на разработке гибких и адаптивных учебных программ, которые соответствуют потребностям современного рынка труда.

#### **Литература:**

1. Андрюхина, Л.М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л.М. Андрюхина, Н.О. Садовникова., С.Н. Уткина, А.М. Мирзаахмедов // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 116-147. – DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-116-147

2. Вербицкий, А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал "Homo Cyberus". – 2019. – №1(6) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019)

3. Гаирбекова, П.И. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ / П.И. Гаирбекова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30673> (дата обращения: 02.05.2024)

4. Жукова, Н.Н. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ / Н.Н. Жукова, К.В. Булах, Т.Г. Чумак // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2020. – №3 (263). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-i-perspektivy-tsifrovoy-transformatsii-otechestvennoy-sistemy-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 06.05.2024)

5. Казакова, А.А. Цифровизация образования: вызовы и возможности / А.А. Казакова // Инновационные результаты социально-гуманитарных и экономико-правовых исследований: сборник научных трудов по материалам Международной

научно-практической конференции 28 авг. 2023 г. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2023. – С. 23-32

6. Расходова, И.А. Технологии цифрового чтения в современном образовании / И.А. Расходова, Ф.Р. Садрутдинов // Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых: Материалы Международной научно-практической конференции. Материалы Круглого стола, Грозный, 29-30 мая 2020 года. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2020.

7. Тебекин, А.В. Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования / А.В. Тебекин // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т. 9, №1. – С. 2558-2566. – DOI: 10.15372/PEMW20190119

Педагогика

УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Зотова Татьяна Александровна**  
Оренбургский институт путей сообщения (филиал) Федерального образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург)

### РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Аннотация.* Состояние современной системы образования в Российской Федерации определяется развитием её парадигмы, основой которой являются положения личностно-ориентированной педагогики, принципы вариативности, плюрализм средств и методов, а также демократические нормы организации деятельности образовательных учреждений. Востребованность современной практикой образования формирования презентационного стиля поведения студента высшего образования обуславливает значимость проблематики вопросов развития лидерских качеств обучающегося как действенного ресурса самореализации и самоосуществления в изменяющемся социуме.

*Ключевые слова:* лидерские качества, потенциал образовательной организации, условия развития лидерских качеств обучающихся.

*Annotation.* The state of the modern education system in the Russian Federation is determined by the development of its paradigm, which is based on the provisions of personality-oriented pedagogy, principles of variability, pluralism of means and methods, as well as democratic norms of the organization of educational institutions. The relevance of the modern practice of education to the formation of a presentation style of behavior of a student of higher education determines the importance of the issues of developing the student's leadership qualities as an effective resource for self-realization and self-fulfillment in a changing society.

*Key words:* leadership qualities, the potential of an educational organization, conditions for the development of students' leadership qualities.

**Введение.** Осмысление потенциала образовательного учреждения, способствующего поиску педагогических условий, способствующих развитию развития лидерских качеств студента, будущего инженера является в рассматриваемом контексте приоритетной задачей исследования.

Развитие лидерских качеств у студентов Оренбургского института путей сообщения будет результативным, если будет эффективна следующая педагогическая деятельность:

- регулярно привлекать студентов в мероприятия, специально организованные для приобретения организаторского навыка (лидерского опыта);
- применение методов социального проектирования в деятельности студенческого общества, дающее каждому студенту шанс реализовать различные позиции членов ассоциации (от исполнителя до организатора);
- проведение педагогического мониторинга динамики развития лидерских качеств у студентов.

На основе междисциплинарного анализа мы рассматриваем понятие лидерских качеств как личностную характеристику обучающегося, транслирующую самовосприятие обучающегося как совокупность визуальных качеств, поведенческих моделей, внутренних и внешних биосоциальных характеристик, оптимизирующих интеграцию обучающегося в общество и успешную деятельность выбранной профессиональной сфере, что обеспечивает и реализует потенциальные компетенции в организации деятельности и коммуникации. Междисциплинарный анализ состояния разработанности исследуемой проблемы позволил выявить в психолого-педагогической науке теоретико-методологические предпосылки для рассмотрения изучаемого феномена, определить объект, предмет исследования, задачи, разработать научно-методическое сопровождение образовательного процесса.

В студенческом общественном объединении студенты получают теоретические знания, развивают навык лидера в разнообразных видах предлагаемой им профессиональной деятельности. Постигание определенной социально-значимой позиции или роли члена конкретного объединения сопряжено с овладением определенными профессиональными знаниями и умениями. Та или иная позиция студента в студенческом общественном объединении – дежком (дежурный командир), командир дела, командир МИГа (микроинициативной группы), хоззвод – способствует формированию определенных черт личности посредством выполнения соответствующей деятельности. Будущий инженер путей сообщения может осознанно выбирать и занимать позицию, где он сможет наиболее полно реализовать свои способности и развить лидерские качества.

Исследователи отмечают, что выполнение функций лидера способствует развитию определенных лидерских качеств. Если человек долго занимается этой ролью, то он внутренне принимает нормы и требования этой роли, что приводит к закреплению черт личности, необходимых для успешного лидерства.

Для технических университетов, исторически имеющих тесные связи с промышленностью, становится все более важным и значимым изучение новых механизмов взаимодействия с ней, в том числе в контексте реализации лидерских качеств в различных сферах деятельности, профессионализма и самоэффективности.

Следует подчеркнуть, что проблематика освоения лидерских качеств включает анализ психологических характеристик, условий, механизмов формирования, процессов перцепции, атрибуции, аттракции с целью создания внешне привлекательного образа [1].

Необходимо отметить, что имидж будущего инженера в образовательной организации интегрирует личностный и профессиональные конструкты, которые в совокупном взаимодействии и взаимодополнении формируют единый имидж-конструкт, позволяющий обучающемуся осуществлять успешное позиционирование своей личности, своих ресурсов в социуме и профессиональной деятельности.

При рассмотрении лидерских качеств отдельно, следует учитывать то, что человек является сущностью, и способность к выполнению социальной роли наиболее полно раскрывается через его качества. Именно поэтому представляется уместным рассмотреть отдельные подходы ученых к определению лидерских качеств.

Высший уровень лидерских качеств включает в себя три составляющие: системные навыки, коммуникативные способности и внутренние качества. Процесс развития можно определить как процесс количественного увеличения того или иного качества на всем протяжении жизни. Количественные и качественные, психосоматические и духовные изменения в организме, происходящие в результате естественного обмена веществ, вследствие вовлечения в поток жизни, особенно в специально, педагогически организованных типах социально-позитивных, – это категория развития в педагогике.

Существуя в определенной социальной и материальной среде, взаимодействуя с окружением и участвуя в социальных отношениях, члены студенческого союза представляют себя как сложную самоуправляемую систему с различными качествами и характеристиками. Этой системой является личность.

Личность – это психическая и духовная сущность человека, проявляющаяся в виде различных систем качеств:

- В системе отношений к миру, к себе и с самим собой.
- Отношение к окружающему миру и себе в нем.
- В системе потребностей.
- Во всей совокупности способностей и творческих возможностей.
- По совокупности реакций на внешние условия.
- В системе деятельности выполняет социальные роли.

Лидером может быть только тот, кто способен вести группу к решению конкретной ситуации. Для этого лидер должен обладать важными личностными качествами, соответствующими ценностям группы. Лидер отражает группу, влияя на нее, и группа отражает лидера. Эффективное лидерство зависит от конкретной группы, ее ценностей, ожиданий и требований.

Реализованная программа позволяла оказать помощь студенту в его взрослении. В группе сверстников под руководством опытного педагога посредством упражнения, дискуссий, ролевых игр студенты расширяли знания о себе, становились уверенней, научились строить отношения.

Данная программа была реализована в период с 2021 по 2023г. на базе Оренбургского института путей сообщения.

Программа «Основы лидерства» была направлена на развитие социальной активности студентов, приобретение навыков межличностного общения и качеств, необходимых для успешной трудовой деятельности в современном обществе

Общеобразовательная подготовка будущего инженера путей сообщения включает ряд дисциплин (Психология профессионально личностного развития, Психологические основы интеллектуально-личностного развития, Управление персоналом, Управление персоналом организации), которые являют базис возможного расширения диапазона знаний обучающихся об лидерских качествах видах и способах лидерскоформирующей деятельности.

Программа «Основы лидерства» была разделена на 3 блока, что позволяло более эффективно погружаться в значимые для данного возраста темы.

Блок занятий «Я. Мои эмоции» был направлен на:

- Познание себя, своих сильных сторон.
- Осознание своих эмоций. Получение навыков управлять ими.
- Предупреждение возникновения тревожности и страхов.
- Повышение самооценки, уверенности в себе.
- Понимание своих границ и умение их отстаивать.
- Умение давать и принимать поддержку

Блок занятий «Я с другими» был направлен на:

- Искусство сотрудничества и работы в команде.
- Развитие умения гармонично работать в сотрудничестве с другими.
- Повышение эффективности взаимодействия со сверстниками в институте, дома.
- Нарработку навыков бесконфликтного поведения.

Блок занятий «Я лидер» был направлен на:

- Развитие лидерских качеств.
- Формирование умений конструктивно ставить цели.
- Раскрытие своей уникальности и творческого начала.
- Развитие умений нахождения нестандартных решений в различных ситуациях.

Стратегия деятельности по развитию лидерских качеств будущего инженера путей сообщения базировалась на положениях личносно ориентированного подхода, что предполагало построение эффективного межличностного взаимодействия, позволяющего обучающемуся конструировать продуктивные совместные связи между субъектами взаимодействия, проанализировать уникальность, самобытность своей личности, увидеть потенциал к развитию индивидуальных способов успешного и результативного транслирования своего образа «Я»; предполагающего реализацию педагогической поддержки оптимального освоения социокультурных эталонов и построение на их основе индивидуального конкурентоспособного персонального бренда; обеспечивающего овладению способами самопознания, саморегуляции, формированию активной жизненной позиции.

С целью эффективной реализации педагогической поддержки лидерскоформирующей деятельности обучающегося в ходе экспериментальной работы использовались ресурсы научного студенческого общества, различных видов практики (учебной, производственной, технологической, преддипломной), студенческого научного кружка «Психология управления и самоменеджмента». Развитие лидерских качеств в организаторской деятельности происходило поэтапно. Сначала использовались фронтальные формы, затем происходила дифференциация и переход к индивидуализации. Задачей педагога было обеспечить участие лидера в организационной деятельности, чтобы он мог полностью раскрыть свои лидерские способности, знания и умения, а также реализовать свой лидерский потенциал в "зоне ближайшего развития". Педагог создавал ситуации, которые стимулировали лидерство и лидеров, обеспечивая их участие в ситуациях, где они могли проявить свои организаторские способности. Многоуровневая система подготовки лидеров эффективно готовила их к лидерским задачам, а педагогическая готовность напрямую связана с проявлением лидерства в группах студентов.

Построенная многоуровневая (многоступенчатая) система подготовки лидеров эффективно обеспечивала лидерскую готовность по перцептивному и деловому критериям, а обеспечение педагогической готовности напрямую связано с проявлением лидерства в группах студентов.

Внутренняя предрасположенность студента к лидерству может оставаться нереализованной из-за отсутствия подходящих ситуаций, которые позволили бы ей проявиться. В этом контексте одним из важнейших задач педагогической деятельности становится создание ситуаций (как внешних, так и внутренних), которые стимулируют и поддерживают раскрытие лидерского потенциала студентов.

Поле лидерства, как особое интегральное свойство ситуации студента, сознательно и целенаправленно создаваемое педагогом, представляет собой один из ключевых элементов этой задачи. Его конструирование предполагает:

1. Создание оптимального стиля взаимоотношений в группе, с группой и с лидером:
  - Педагог выступает как партнер и наставник, поддерживая инициативу и творчество студентов.
  - Поощряется сотрудничество и взаимное уважение между членами группы.
  - Отношения строятся на принципах равенства и открытости.
2. Организация и конструирование ситуаций жизнедеятельности группы, способствующих максимальному проявлению лидерского потенциала:
  - Предоставляется возможность студентам занимать различные роли и брать на себя ответственность.
  - Предлагаются задачи, требующие взаимодействия, решения проблем и принятия решений.
  - Создается атмосфера, в которой ошибаться не страшно, а рассматривается как возможность для роста.
3. Создание в группе обстановки сотрудничества и сотворчества:
  - Отношения между студентами и педагогом строятся на принципах диалога и уважения.
  - Осуществляется совместная деятельность и поиск решений.
  - Педагог занимает позицию "рядом и впереди", направляя и поддерживая инициативы студентов.
4. Использование вариантов и элементов методик коллективных творческих дел и деловых игр:
  - Эти методики позволяют вовлечь студентов в активную деятельность, требующую инициативы и лидерских качеств.
  - Они развивают навыки коммуникации, решения проблем и работы в команде.
  - Наша задача – создать условия, способствующие раскрытию скрытого лидерского потенциала и его дальнейшему развитию.

Конструирование поля лидерства является многоаспектным и длительным процессом, требующим от педагога глубокого понимания сущности лидерства, психологии студентов и особенностей конкретной образовательной ситуации. Оно предполагает целенаправленное и систематическое воздействие на различные компоненты ситуации студента: от стиля взаимоотношений и организации жизнедеятельности группы до применения специальных методик и дидактических приемов. При этом важно помнить, что лидерство не является самоцелью, а лишь средством для развития личностных, социальных и профессиональных качеств студентов, способствующих их успешному становлению в современном мире. В рамках программы «Основы лидерства» со студентами проводился широкий спектр образовательных мероприятий, призванных развивать их лидерские качества и навыки. Беседы «Рекомендации по повышению самооценки»: направлена на формирование адекватной самооценки и выявление ее уровня у студентов. В ходе беседы обсуждались факторы, влияющие на самооценку, а также предлагались практические рекомендации по ее повышению. «Разбор способов управления»: рассмотрение различных подходов к управлению и их применимости в различных ситуациях. Целью дискуссии было формирование у студентов критического мышления и способности анализировать управленческие решения. Тренинги «Круиз»: тренинг, направленный на развитие навыков решения проблем и управления кризисными ситуациями. В рамках тренинга студенты работали над симуляциями реальных проблем, отработывая различные варианты их решения. «Лидерство»: предназначен для развития лидерских качеств, таких как инициативность, харизматичность, мотивация и видение. Тренинг включал интерактивные упражнения, ролевые игры и дискуссии, что позволило студентам приобрести практический опыт лидерства. «Дебаты»: игровой формат, направленный на формирование уверенности в себе, развитие ораторских способностей и критического мышления. Студенты участвовали в организованных дебатах, представляя противоположные точки зрения по актуальным вопросам.

Интерактивные методы обучения: в рамках программы проводились различные интерактивные мероприятия, такие как: «Горячее кресло»: ситуация, в которой один студент отвечал на вопросы своих одноклассников, развивая навыки коммуникации и публичного выступления. «Симуляция совещания»: имитация реального совещания, где студенты выполняли роли участников, разрабатывая и обсуждая решения поставленных задач. «Ролевые игры»: отработка студентами различных социально-профессиональных ролей, связанных с лидерством, что позволяло им лучше понять особенности этих ролей и развить соответствующие компетенции.

**Выводы.** Таким образом, педагогическая деятельность в рамках программы «Основы лидерства» реализовывалась посредством разнообразных форм и методов, направленных на развитие у студентов лидерских компетенций, формирование навыков эффективного управления и обеспечение им практического опыта в лидерской деятельности.

В рамках внеаудиторных мероприятий («Посвящение в студенты», «Минута славы», «Звезды зажигает каждый», «Лучший студент» и др.) обучающиеся получали возможность самопрезентовать свои личностные качества, приобретали умения гармонизировать собственный статус с внешним обликом, поведением, выстраивать положительное эмоционально-ценностное отношение к себе и другим, развивали способность эмоционально отзываться на переживания другого, распознавания эмоциональных состояний объекта эмпатии, выстраивать адекватные действия по конструированию собственной индивидуальности, осуществлять контроль и управление собственной вербальной и невербальной самопрезентацией [10].

#### Литература:

1. Egorova, Y.N. Pedagogical Support of Students, Professional Self-Realization in the Railway University / Y.N. Egorova, Y.A. Genvareva, T.A. Zotova, I.A. Nalichnikova, A.A. Yartsev. – CITISE. – 2021. – № 1 (27). – Pp. 130-139
2. Egorova, Y.N. Professional Self-Realization of a University Student: Features, Factors, Conditions / Y.N. Egorova, Y.A. Genvareva, T.A. Zotova, I.A. Nalichnikova. – CITISE. – 2020. – № 2 (24). – Pp. 180-190
3. Egorova, Y.N. Professional Adaptation of Traffic Engineers / Y.N. Egorova, E.V. Sinkina, Y.A. Genvareva, T.A. Zotova. – CITISE. – 2019. – № 1 (18). – Pp. 14.
4. Зотова, Т.А. Формирование профессиональной ответственности студента / Т.А. Зотова. Монография. – Оренбург. 2014. – 125 с.
5. Вавилова, Е.Ю. Ответственность и ее контрдискурс / Е.Ю. Вавилова, А.Е. Смирнова // Инновационная наука. – М. – 2016. – №9. – С. 203-205
6. Лежнева, Н.В. Развитие профессиональной ответственности у будущих авиатехников в процессе их подготовки в колледже / Н.В. Лежнева, Т.Ф. Рымарева // Современные проблемы науки и образования. – М. – 2013. – №2.
7. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
8. Чучалин, А.И. Модернизация трехуровневого инженерного образования на основе ФГОС 3++ и CDIO++ / А.И. Чучалин // Высшее образование в России. – М. – №4/2018. – С. 22-33
9. Мазниченко, М.А. Педагогические условия личностного и профессионального роста студентов в контексте волонтерской деятельности / М.А. Мазниченко, Г.С. Папазян // Высшее образование в России. – М. – №2/2018. – С. 103-114

УДК 378.4

**кандидат педагогических наук, доцент Зубрилин Константин Михайлович**  
 Московский педагогический государственный университет (г. Москва);  
**кандидат педагогических наук, доцент Раздобарина Лидия Александровна**  
 Московский педагогический государственный университет (г. Москва);  
**кандидат педагогических наук, доцент Мезенцева Юлия Ивановна**  
 Государственный университет просвещения (г. Москва)

### МАСТЕР-КЛАССЫ КАК ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ У СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»

*Аннотация.* В статье рассматривается роль мастер-классов как инновационной формы обучения и развития творческих способностей. Анализируются основные исследования отечественных ученых-педагогов, психологов и методистов, посвященные изучению сущности, структуры и технологии проведения мастер-классов. Проблематика и тонкости проведения мастер-классов с детьми. Рассматриваются методы исследования использования мастер-классов в студенческой практике. Особое внимание уделяется работам Н.Н. Ростовцева, В.С. Кузина, С.П. Ломова, К.М. Зубрилина, Л.А. Раздобариной и других специалистов. Рассматриваются их взгляды на мастер-класс как средство трансляции педагогического опыта, повышения квалификации учителей, формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, развития творческого потенциала личности. Обобщаются результаты исследований, раскрывающих роль мастер-классов в системе общего, дополнительного и профессионального образования. Подчеркивается важность дальнейшего изучения этой инновационной формы обучения для совершенствования методики преподавания. Статья будет полезна педагогам, методистам, студентам педагогических вузов. А также специалистам различным областям, всем интересующимся вопросами развития творческих способностей и внедрения инновационных методов обучения.

*Ключевые слова:* мастер-классы, педагогическая практика, учитель изобразительного искусства, изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство.

*Annotation.* The article examines the role of master classes as an innovative form of learning and development of creative abilities. The main studies of Russian scientists-teachers, psychologists and methodologists devoted to the study of the essence, structure and technology of conducting master classes are analyzed. The problems and subtleties of conducting master classes with children. The methods of research on the use of master classes in student practice are considered. Special attention is paid to the works of N.N. Rostovtsev, V.S. Kuzin, S.P. Lomov, K.M. Zubrilin, L.A. Razdobarina and other specialists. Their views on the master class are considered as a means of broadcasting pedagogical experience, improving the skills of teachers, forming professional competencies of future teachers, and developing the creative potential of the individual. The results of research revealing the role of master classes in the system of general, additional and vocational education are summarized. The importance of further study of this innovative form of education for improving teaching methods is emphasized. The article will be useful for teachers, methodologists, and students of pedagogical universities. As well as specialists from various fields, anyone interested in the development of creative abilities and the introduction of innovative teaching methods.

*Key words:* master classes, pedagogical practice, teacher of fine arts, fine arts, decorative and applied arts.

**Введение.** Мастер-классы являются эффективной формой проведения педагогической практики для студентов, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование с профилем «Изобразительное искусство». Они позволяют будущим учителям-изобразительного искусства приобрести ценный опыт преподавания и взаимодействия с учениками в реальной учебной среде.

Методы исследования:

1. Наблюдение: присутствие на мастер-классах, проводимых студентами, для наблюдения их методики преподавания, взаимодействия с учащимися, организации процесса и т.д. Фиксация полученных данных в виде протоколов или видеозаписей.
2. Опрос: анкетирование или интервьюирование студентов с целью выявления их отношения к мастер-классам, трудностей, с которыми они столкнулись, а также самооценки своей педагогической деятельности, для получения обратной связи об эффективности обучения.
3. Экспертная оценка: Привлечение экспертов (преподавателей, методистов) для оценки уровня проведения мастер-классов студентами с использованием разработанных критериев и шкал. Анализ отчетов и материалов, подготовленных студентами для проведения мастер-классов.
4. Анализ продуктов деятельности: Изучение и оценка работ, созданных учениками под руководством студентов во время мастер-классов.
5. Педагогический эксперимент: Оценка и сравнение уровня сформированности педагогических компетенций у студентов в группах.
6. Методы математической статистики: Количественная обработка полученных данных с использованием статистических методов для выявления достоверных закономерностей и зависимостей.

**Изложение основного материала статьи.** Исследованием мастер-классов как формы обучения и развития творческих способностей занимались многие ученые-педагоги, психологи и методисты.

Н.Н. Ростовцев, В.С. Кузин, С.П. Ломов – исследовали мастер-класс как средство наглядности для повышения качества обучения рисования [3, 4, 5, 6, 8].

К.М. Зубрилин, Л.А. Раздобарина, Г.А. Шинкарева – рассматривали мастер-класс как средство обучения в рамках производственной практики студентов, разрабатывали технологические карты для проведения мастер – классов по изобразительному искусству и декоративно-прикладному студентами в рамках кружковой деятельности в детских оздоровительных лагерях [1, 2, 7].

Г.И. Батурина рассматривала мастер-класс как инновационный способ передачи педагогического опыта. Е.А. Левитан и Т.И. Жуковская изучали его роль в повышении квалификации учителей и педагогов дополнительного образования.

А.П. Чернявская и Е.В. Рябова исследовали, как мастер-классы формируют профессиональную компетентность и творческие способности будущих учителей.

Такие ученые, как Т.И. Жураковская, Е.В. Панина, В.П. Торхова и другие также внесли вклад в исследование сущности, структуры и технологии проведения мастер-классов, их роли в развитии творческих, профессиональных и личностных качеств участников.

Исследования проходило в рамках производственной педагогической практики, проводимой со студентами художественно-графического факультета Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета.

Во время прохождения педагогической практики перед студентами была поставлена задача провести по 10 мастер-классов по изобразительному и декоративно-прикладному искусству для детей разных возрастных групп. Все отчеты о проведенных мастер-классах студенты заносили в индивидуальные книжки.

Ведение индивидуальной книжки давало возможность студентам систематически фиксировать полученный опыт, замечания и рекомендации преподавателей. Это способствовало самоанализу и совершенствованию педагогических навыков будущих учителей изобразительного искусства.

Мастер-классы помогают развивать творческие способности и художественные навыки детей через обучение различным техникам рисования, лепки, аппликации и работе с разными материалами. Это стимулирует фантазию, мелкую моторику, чувство вкуса [6]. Изучая народные ремесла и декоративно-прикладное искусство, дети приобщаются к культурному наследию, узнают об истории, традициях и обычаях своей страны. Это воспитывает эстетическое восприятие, чувство красоты и гармонии. Творчество позволяет ребенку самовыразиться, реализовать свои идеи. В процессе происходит личностное развитие – формируются усидчивость, терпение, аккуратность [3]. Мастер-классы знакомят с творческими профессиями, помогая в профориентации. Также они способствуют социализации и коммуникации, обучая работе в команде [7]. Подобные занятия являются важной формой художественного образования и эстетического воспитания, раскрывая творческий потенциал и развивая гармоничную личность ребенка.

Студенты МПГУ, обучающиеся по направлению "Изобразительное искусство", во время педагогической практики проводили мастер-классы не только в стенах университета, но и на различных городских площадках.

1. Мастер-классы в школах, детских оздоровительных лагерях и на культурно-просветительских мероприятиях, куда приходили семьи с детьми. Там создавались специальные зоны, где дети могли принять участие в творческих занятиях под руководством студентов.

2. Мастер-классы в самом МПГУ в рамках различных мероприятий, направленных на взаимодействие вуза со школами. Когда в университет приходили экскурсии и гости, для них также устраивались площадки для проведения творческих мастер-классов студентами-художниками.

На каждой площадке, организованной для проведения мастер-классов, предлагалось широкое разнообразие творческих занятий – до 10 вариантов на выбор.

Студенты готовили и проводили мастер-классы по следующим направлениям:

1. Создание различных видов кукол (тряпичных, из природных материалов и др.).
2. Вырезание фигурок, снежинок, узоров, аппликаций из бумаги.
3. Оригами - искусство складывания фигурок из бумаги.
4. Текстильное творчество (роспись тканей, лоскутное шитье, вышивка и др.).
5. Аппликация из различных материалов (ткани, природные материалы, пуговицы и т.д.).
6. Лепка из глины, пластилина, соленого теста.
7. Рисование различными художественными материалами.
8. Создание дизайнерских поделок и арт-объектов и др.

Такое многообразие видов творчества позволяло привлечь внимание детей с разными интересами и способностями, давало им возможность попробовать себя в различных техниках декоративно-прикладного искусства. А студенты на практике осваивали проведение параллельных мастер-классов, управление несколькими творческими станциями одновременно.

Организация проведения мастер-классов было следующим образом.

Подготовительный этап:

- Определение темы и целей мастер-класса (знакомство с техникой, развитие навыков, создание арт-объекта и т.д.).
- Разработка плана и содержания мастер-класса.
- Подготовка необходимых материалов и оборудования.

Проведение мастер-класса:

- Представление студента-преподавателя и темы мастер-класса.
- Вводная часть с объяснением теоретических основ и демонстрацией примеров.
- Практическая часть, где ученики под руководством студента выполняют задания.
- Индивидуальная работа студента с учениками, оказание помощи и консультирование.

Заключительный этап:

- Организация выставки или презентации созданных работ.
- Рефлексия и обсуждение с учениками процесса и результатов мастер-класса.
- Анализ собственной педагогической деятельности и обратная связь от преподавателей или экспертов.

Проведение мастер-классов способствует развитию у будущих педагогов таких компетенций, как:

- Умение доступно излагать материал и объяснять технические приемы.
- Навыки организации учебного процесса и управления вниманием учеников.
- Способность устанавливать контакт с учащимися и создавать благоприятную творческую атмосферу.
- Развитие методических и коммуникативных навыков.
- Умение анализировать и оценивать результаты обучения.

Очень разумный и полезный подход – делать фотоотчеты после каждого проведенного мастер-класса и формировать портфолио студента-практиканта.

Фотоотчеты позволяют:

1. Зафиксировать процесс проведения занятия, увидеть его сильные и слабые стороны со стороны.
2. Отследить реакцию и вовлеченность детской аудитории.
3. Проанализировать организацию рабочего пространства, расстановку оборудования и материалов.
4. Оценить качество выполненных участниками творческих работ – результатов мастер-класса.
5. Запечатлеть интересные моменты взаимодействия студента с детьми.

А портфолио, формируемое из фото, видео, конспектов занятий, лучших детских работ и отзывов, становится:

1. Наглядной демонстрацией опыта проведения мастер-классов.
2. Свидетельством постепенного повышения мастерства и квалификации студента.
3. Материалом для анализа и обсуждения с преподавателями-методистами.
4. Базой для развития креативного и методического мышления будущего педагога.
5. Готовой "визитной карточкой" при трудоустройстве, демонстрирующей профессиональные навыки.

Такая практика фотоотчетов и портфолио является прекрасным инструментом самоанализа, профессионального роста и самопрезентации для студентов педагогических специальностей. Она мотивирует их на качественную подготовку и проведение мастер-классов.

Во время проведения мастер-классов студенты МПГУ столкнулись с рядом трудностей:

Работа с разновозрастной аудиторией. Подход к детям младшего возраста существенно отличается от работы с подростками. Требовались навыки быстрой адаптации содержания и методики преподавания под конкретную возрастную группу.

Управление большими группами детей. Во время массовых мероприятий площадки посещало много участников одновременно. Студентам приходилось проявлять организаторские способности, уметь привлекать и удерживать внимание многочисленной аудитории.

Ограниченное время мастер-класса. Зачастую занятия были жестко лимитированы по времени, что требовало четкого планирования, умения сконцентрировать внимание детей и обеспечить достижение результата за отведенный период.

Обеспечение материалами. При больших потоках участников возникали сложности с заблаговременной подготовкой и рациональным использованием расходных материалов для творчества.

Дисциплина и мотивация. Некоторые дети быстро теряли интерес или проявляли нежелание следовать инструкциям, что требовало от студентов навыков убеждения и стимулирования.

Индивидуальный подход и работа с особыми детьми. В группах присутствовали дети с ограниченными возможностями, требующие специальной поддержки и адаптации занятий.

Преодоление данных трудностей позволило студентам существенно развить профессиональные навыки педагога, научиться гибкости и импровизации, приобрести ценный опыт работы в разных условиях.

В ходе проведенных исследований были выявлены сложности организации и проведения мастер-классов. На основе анализа полученных данных выработаны рекомендации, способствующие более эффективной адаптации студентов и прохождению ими педагогической практики в формате мастер-классов.

Вот некоторые рекомендации для совершенствования проведения мастер-классов студентами в будущем:

1. Более тщательное предварительное планирование мастер-классов с учетом разных возрастных групп. Заранее готовить разные варианты заданий, наглядные пособия и методики для детей разного возраста.

2. Разработать эффективную систему управления большими потоками участников. Возможно, распределять роли среди студентов: ведущий мастер-класса, его помощники, организаторы входного и выходного потоков и т.д.

3. Изучить способы организации внимания и дисциплины в группах через игровые методики, системы поощрений и прочие мотивационные практики.

4. Тесно взаимодействовать с организациями, принимающими мастер-классы. Заранее обсуждать программу, возможности площадки, техническое обеспечение, целевую аудиторию.

5. Привлекать к проведению опытных преподавателей, наставников. Они могут делиться своим педагогическим опытом, давать советы по работе с детьми.

6. Создать банк лучших методических разработок мастер-классов, который будет пополняться и передаваться студентам последующих курсов.

7. Развивать навыки педагогического проектирования у студентов для самостоятельной разработки программ творческих занятий.

8. Осваивать специальные методики работы с детьми с особыми потребностями через консультации с дефектологами и психологами.

Следование этим рекомендациям позволит постепенно совершенствовать организацию и проведение студенческих мастер-классов, сделает их максимально эффективными и продуктивными.

**Выводы.** Мастер-классы позволяют будущим учителям-изобразительного искусства не только продемонстрировать свои творческие способности, но и приобрести бесценный опыт взаимодействия с аудиторией, отработать педагогические навыки в реальных условиях преподавания изобразительного искусства.

Проведение мастер-классов для студентов, обучающихся на образовательной программе 44.03.01 Педагогического образования по профилю Изобразительное искусство является ценным опытом. Это дает им возможность:

1. Продемонстрировать свой творческий потенциал и художественные навыки. Студенты наглядно показывают процесс создания произведений искусства, объясняют используемые техники и приемы, делятся секретами мастерства.

2. Получить практику взаимодействия с детской и подростковой аудиторией. Студенты учатся находить подход к ученикам разных возрастов, понимать их интересы и особенности восприятия. Они развивают умение доступно объяснять материал, поддерживать внимание и мотивацию учеников, перестают бояться детей.

3. Отработать методические навыки преподавания. Проведение мастер-класса требует тщательной подготовки, планирования и структурирования занятия. Студенты учатся подбирать оптимальные методы и формы обучения, анализировать и оценивать результаты. Студенты смелее проводят занятия с детьми.

Проведение мастер-классов является эффективной практико-ориентированной формой педагогической практики, способствующей формированию профессиональных компетенций будущих педагогов в области изобразительного искусства.

#### **Литература:**

1. Зубрилин, К.М. Оформительская деятельность в вожатской практике / К.М. Зубрилин, Л.А. Раздобарина, Г.А. Шинкарева. – Москва: МПГУ, 2023. – 161 с.

2. Зубрилин, К.М. Специфика профориентационной работы в области искусства / К.М. Зубрилин, Л.А. Раздобарина, И.А. Якимов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 96-99

3. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина. [и др.]; под ред. Т.С. Комаровой. – Москва: Просвещение, – 1991, – 256 с.

4. Кузин, В.С. Изобразительное искусство. 4 класс. – Линейка учебников / В.С. Кузин. – Москва: Дрофа, 2019. – 159 с.

5. Кузин, В.С. Рисунок. Наброски и зарисовки / В.С. Кузин. – Москва: Академия, 2004. – 228 с.

6. Ломов, С.П. Искусство. Изобразительное искусство. 5 класс / С.П. Ломов, С.Е. Игнатьев, М.В. Кармазина. – Москва: Дрофа, 2014. – 143 с.

7. Раздобарина, Л.А. Теория и методика обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству в организациях отдыха и оздоровления детей / Л.А. Раздобарина, К.М. Зубрилин // Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Перспектива, 2023. – 111 с.

8. Ростовцев, Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н.Н. Ростовцев. – Москва: АГАР, 2000. – 242 с.

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук **Зыкова Вероника Николаевна**  
Мурманский арктический университет (г. Мурманск)

## ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МОРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Аннотация.* Данное исследование посвящено определению изменений в подходах к обучению английскому языку студентов морских специальностей с учетом их профессиональных интересов. В работе рассматривается необходимость дифференциации обучения на основе анкетирования студентов. Задачами данного исследования являются определение удовлетворенности студентов своим обучением и их отношения к нему. Необходимость этого исследования была вызвана стремлением повысить учебную мотивацию студентов. В исследовании уделяется внимание рассмотрению терминов дифференциации и анкетирования. В работе подробно описана организация анкетирования среди студентов различных морских специальностей на младших и старших курсах. В статье делается вывод о том, что метод анкетирования не следует применять часто и подходить к нему формально. Высказывается мнение о том, что этот метод предполагает доверительные отношения со студентами. Полученные данные указывают на необходимость использования в обучении английскому языку студентов морских специальностей современных учебных материалов и увеличения объема речевой практики и аудирования. Результаты этого исследования нацелены на развитие иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов.

*Ключевые слова:* дифференциация, обучение, подход, прием, анкетирование, профессиональные интересы.

*Annotation.* This study is devoted to determining changes in approaches to English teaching of the maritime specialities' students taking into account their professional interests. The article considers the necessity of differentiation of teaching on the basis of the questionnaire survey. The tasks of this study are to define students' satisfaction with their education and their attitude to it. The necessity of the study was caused by the intention to increase students' learning motivation. The terms of differentiation and questionnaire survey are paid attention to in this study. The organization of the questionnaire survey is described in detail. It is concluded that the questionnaire survey should not be frequently and formally conducted. An opinion is also expressed that this method suggests trusting relationship with the students. The data received in this study show the necessity of the use of modern teaching materials and of the increase of speaking and listening activities. The results of this study are aimed at developing professional communicative competence of the students.

*Key words:* differentiation, teaching, approach, technique, questionnaire survey, professional interests.

**Введение.** Дифференциация обучения любой дисциплине предполагает учет индивидуальных особенностей студентов. Так дифференцированный подход в методике понимают как "общий методический принцип обучения, предполагающий использование различных методов и приемов обучения в зависимости от целей обучения, видов речевой деятельности, этапа обучения, языкового материала, возраста учащихся и др." [1, С. 75]. В литературе обычно рассматривают внутреннюю и внешнюю дифференциации [2, С. 111]. В первом случае преподаватель применяет различные методы, подходы и приемы на занятии, учитывая индивидуальные различия студентов. В случае внешней дифференциации формируются группы обучающихся по определенному признаку. При этом выделяют дифференциацию по способностям, по профессии и по интересам.

В вузе преподаватель начинает работать с группами, образованными в соответствии с выбранной специальностью и определенным уровнем языковой подготовки. В данной работе мы рассматриваем некоторые вопросы дифференциации обучения студентов морских специальностей в Мурманском арктическом университете. Это – будущие судоводители, судомеханики и электромеханики, а также специалисты по радиоэлектронике.

Целью исследования является определить изменения в подходах к обучению английскому языку студентов морских специальностей с учетом их профессиональных интересов.

Главными задачами исследования являются определить удовлетворенность студентов своим обучением в вузе в целом и обучением английскому языку в частности, узнать об изменениях, которые бы они произвели в подходах к обучению, об отношении к дистанционному обучению и самостоятельной работе, а также о необходимых качествах преподавателя университета с их точки зрения.

Необходимость такого исследования была вызвана стремлением повысить учебную мотивацию студентов в условиях значительного сокращения часов практических занятий по английскому языку у морских специальностей.

Для достижения вышеуказанной цели был использован такой метод исследования как анкетирование. В методике он определяется как "метод получения информации путем анализа ответов на специально подготовленные вопросы" [3, С. 45]. Несмотря на некоторую субъективность данного метода, он позволяет определить отношение студентов к применяемым преподавателем подходам и приемам в обучении, а также направления изменений в них. В свою очередь такие изменения позволяют осуществить дифференциацию обучения студентов морских специальностей, повысить их учебную мотивацию и развить их иноязычную профессионально-коммуникативную компетенцию.

**Изложение основного материала статьи.** Нами в марте 2024 года было проведено анкетирование среди 52 студентов Мурманского арктического университета по 4 специальностям, а именно: 26.05.05 "Судовождение" (1-5 курсы), 26.05.06 "Эксплуатация силовых энергетических установок" (3курс), 26.05.07 "Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики" (3 курс) и 11.05.01 "Радиоэлектронные системы и комплексы" (2 курс). Ответы были сгруппированы в зависимости от курса обучения: 1-2 курсы (27 человек) и 3-5 курсы (25 человек). Студентам было предложено письменно ответить на 5 открытых вопросов.

Первым вопросом анкеты был следующий вопрос: "Чтобы вы изменили в процессе обучения в университете в целом?" Этот вопрос не имеет прямого отношения к обучению английскому языку, но ответы на него позволяют представить общую картину взглядов студентов на свое обучение в университете.

Большинство студентов старших курсов (18 человек, 72%) увеличили бы количество часов, выделяемых на специальные дисциплины и практические занятия с современным оборудованием и приборами. Около половины студентов (13 человек, 52%) подчеркнули необходимость получать актуальные и нужные знания по своей специальности. Несколько студентов (4 человека, 16%) считают необходимым привлекать больше молодых специалистов к преподаванию, а также специалистов, обладающим опытом работы на современных судах и производстве (2 человека, 8%). Один человек даже считает, что преподаватели не достаточно заинтересованы в своей работе. А несколько человек устраивает все, и они бы ничего не изменяли в процессе своей учебы (3 человека, 12%).



На младших курсах более половины опрошиваемых ничего бы не изменяли в своем обучении. Видимо, им еще трудно сравнивать, учебный опыт пока невелик. Однако второкурсники (4 человека, 14%) хотели бы иметь больше часов на занятия по специальности. Около 45% студентов младших курсов хотели бы заниматься в современных аудиториях и лабораториях.

Ответы студентов всех 4 специальностей показывают, что с их точки зрения обучение в университете в целом требует изменений, а старшекурсники считают, что эти изменения должны быть значительными, направленными на получение современного образования.

Если рассматривать ответы студентов морских специальностей на первый вопрос анкеты в контексте преподавания именно иностранного языка, то наиболее важным становятся вопросы оснащения аудиторий новейшим оборудованием и создания современных учебников и учебных пособий.

Следующий вопрос анкеты является наиболее важным для нашего исследования: "Чтобы вы изменили в процессе обучения иностранному языку в университете?" Ответы на него позволят в дальнейшем осуществить дифференциацию обучения.

Большее половины студентов старших курсов (15 человек, 60%) полагают, что количество часов, выделенных для изучения иностранного языка в настоящее время (от 20 до 28 часов в семестре в зависимости от специальности), крайне недостаточно и должно быть увеличено. Действительно все морские специалисты должны хорошо знать английский язык для профессионального общения за границей. Особенно это касается судоводителей, которым необходимо обладать достаточными знаниями по английскому языку, чтобы уметь вести переговоры с представителями различных служб в иностранном порту и осуществлять радиообмен с другими судами и береговыми станциями, составлять документы, читать различные навигационные издания и т.д. На этом основании некоторые студенты старших курсов хотели бы иметь больше речевой практики на занятиях (4 человека, 16%), другие (2 человека, 8%) предпочли бы уделять больше внимания аудированию. Еще 2 человека хотели бы полностью исключить русский язык на занятиях. Также старшекурсники (2 человека, 8%) хотели бы иметь возможность практиковаться в английском языке с его носителем. Один студент хотел бы уделить большее внимание чтению инструкций по работе с различным оборудованием.

На младших курсах 11 студентов (37%) хотели бы больше заниматься английским языком, чем это им предоставлено в университете. Некоторые из них также предпочли бы больше речевой практики (2 человека, 7%) и восприятия речи на слух (2 человека, 7%). Другие студенты хотели бы общаться с носителями языка (4 человека, 14%). По одному человеку хотели бы уделить больше внимания грамматике, специальному иностранному языку, морскому английскому языку и обновить учебные пособия. Представляется разумным предложение одного студента о совместной морской практике группы с изучением английского языка на борту. Еще один обучающийся морской специальности хотел бы проведения совместных занятий (мероприятий) с другими студентами с целью сравнить знания и умения. Тем не менее, большое количество студентов младших курсов не изменяли бы ничего в своем обучении английскому языку (10 человек, 34%).

Исходя из вышеприведенных данных, все студенты хотели бы иметь больше практических занятий по английскому языку, чем им отведено в соответствии с учебным планом, причем старшекурсники в большей мере считают такое увеличение часов необходимым. Очевидно, имея уже достаточно большой опыт работы на судах различного типа во время морской практики, студенты 3-5 курсов осознают важность знания английского языка для своей будущей профессии и полагают, что им требуется больше систематических занятий по морскому английскому языку в университете. Студенты младших курсов, обладая меньшим плавательным цензом, видимо, опираются на рекомендации своих старших товарищей и тоже стремятся приобрести больше знаний и умений по дисциплине "Иностранный язык" на аудиторных занятиях.

В результате анализа анкет становится очевидным, что как на старших, так и на младших курсах студенты морских специальностей хотели бы увеличить объем речевой практики, уделить большее внимание аудированию, минимизировать использование русского языка и иметь возможность общаться с носителем языка. Все вышеуказанные аспекты в обучении английскому языку, выраженные в анкетах студентов морских специальностей, следует принять во внимание преподавателю и внести определенные изменения в свои подходы, методы и приемы обучения. Безусловно, не все учебные стремления ряда студентов могут быть учтены преподавателем, так, например, увеличение числа практических занятий полностью зависит от администрации университета, а часть студентов считают, что вносить какие-то изменения в процесс обучения иностранному языку не нужно, и они удовлетворены своим уровнем знаний и умений по этой дисциплине.

Третьим вопросом анкеты был вопрос об отношении студентов к дистанционному обучению. Более половины старшекурсников (14 человек, 56%) высказались против дистанционной формы обучения, мотивируя тем, что в этом случае знания усваиваются хуже, и студент может совсем прекратить заниматься в комфортных домашних условиях, в то время, как работа непосредственно с преподавателем намного эффективнее. Почти одна треть студентов (7 человек, 28%) полагает, что дистанционно вполне можно изучать некоторые предметы, дополнительные темы, а также выполнять определенные письменные задания. Некоторая часть студентов (4 человека, 16%) считает, что такую форму обучения нужно внедрять и развивать, особенно если нет возможности посещать занятия из-за прохождения практики и т.д.

На младших курсах отношение к дистанционному обучению примерно такое же. Однако противников этой формы меньше (12 человек, 41%), а сторонников примерно столько же (5 человек, 17%). Противники такого обучения считают, что знания усваиваются хуже, а сторонники ратуют за него из-за экономии времени и средств, а также удобства работать вне социума. Студенты, признающие частичное использование дистанционной формы, представляют довольно большую группу среди обучающихся на 1 и 2 курсах, а именно 10 человек (34%), последние полагают, что эта форма обучения возможна только в крайних случаях и при наличии хороших учебных материалов.

Таким образом, большинство анкетированных студентов морских специальностей высказываются или категорически против дистанционного обучения, или признают его возможность в ограниченных объемах и при определенных условиях. Вероятно, причиной тому является их опыт такого обучения в условиях пандемии коронавируса в 2020-2022 годах, который не всегда был успешным. Тем не менее, небольшая группа студентов рассматривают дистанционное обучение вполне приемлемым и удобным. Следует отметить, что программы специалитета, а по ним занимаются будущие судоводители, судомеханики, электромеханики и инженеры по радиоэлектронике, ограничивают дистанционное обучение. Что касается английского языка, то в условиях ограниченного количества часов некоторые задания могут быть выполнены дистанционно.

Следующий вопрос анкеты связан с предыдущим и направлен на определение отношения студентов к увеличению объема самостоятельной работы по сравнению с аудиторной работой.

На старших курсах морских специальностей против увеличения самостоятельной работы высказалось более половины студентов (13 человек, 52%), а применять лишь отдельные ее формы готовы только 36% обучающихся. Считают увеличение самостоятельной работы вполне приемлемым явлением небольшое число студентов (3 человека, 12%). Противники увеличения самостоятельной работы справедливо полагают, что новые темы, а также сложный материал легче проработать с преподавателем. Как они также считают, очная форма обучения предполагает именно такую работу. Кроме того, не каждый обучающийся достаточно дисциплинирован, чтобы организовать свое самостоятельное обучение на

должном уровне. Следует также отметить, что студенты готовы заниматься самостоятельно, если это им интересно. Например, им предлагается увлекательным заданием посмотреть фильм на английском языке по морской тематике, а затем обсудить его. В дополнение к вышесказанному самостоятельная работа может быть предложена студентам для закрепления материала. С другой стороны, сторонники увеличения времени на самостоятельную работу, считают, что будущая профессиональная деятельность предполагает умение действовать независимо от наставника.

На младших курсах противников увеличения самостоятельной работы меньше (9 человек, 31%), чем на старших курсах, а сторонников больше (6 человек, 20%). Противники такой работы полагают, что в этом случае времени на изучение сложного материала затрачивается больше, а поставленные задачи могут оказаться вообще неразрешимыми. Довольно большая группа обучающихся (13 человек, 44%) признает возможность увеличения часов на самостоятельную работу при некоторых условиях, например, если есть возможность консультироваться с преподавателем и при наличии необходимых учебных пособий. С их точки зрения, объем самостоятельной работы должен определяться уровнем группы и отдельного обучающегося, а формы этой работы должны быть разнообразны.

На старших курсах студенты осознают важность специальных предметов для их будущей профессии, поэтому и общение непосредственно с преподавателем или производственным станом становится чрезвычайно важным, а самостоятельная работа возможна в таком случае для проработки простых тем или для выполнения заданий, по которым студенты уже обладают определенными знаниями и умениями. На младших курсах студенты, изучая общие предметы, могут найти больше источников информации для получения знаний, поэтому здесь больше возможностей для применения самостоятельной работы. Однако она требует четкой организации и контроля.

Пятый и завершающий вопрос анкеты был следующим: "Каким, по вашему мнению, должен быть преподаватель вуза?"

Старшекурсники морских специальностей считают, что преподаватель вуза прежде всего должен хорошо знать свой предмет и быть опытным (8 человек, 32%). Кроме того, студенты полагают, что преподаватель вуза должен быть добрым, отзывчивым, тактичным (7 человек, 28%). Он также должен интересно вести занятия и быть умным (6 человек, 24%), заинтересованным в обучении студентов (4 человека, 16%), требовательным и в меру строгим (4 человека, 16%), приятным, открытым и общительным (3 человека, 12%), справедливым (3 человека, 12%), просто и доступно объяснять материал (3 человека, 12%). Ряд студентов старших курсов хотели бы, чтобы преподаватель был веселый (2 человека, 8%) и позитивный (1 человек, 4%). Несколько студентов (5 человек, 20%) полагают, что преподаватели должны быть такими, какие у них сейчас есть.

На младших курсах студенты больше всего ценят в преподавателе доброту и отзывчивость (8 человек, 27%), умение просто, доступно и интересно объяснять материал (6 человека, 20%), знание своего предмета (5 человек, 17%), заинтересованность в их обучении (4 человека, 14%), требовательность (4 человека, 14%), внимание к каждому из них (3 человека, 11%). С точки зрения отдельных студентов преподаватель должен быть современным (1 человек), а также молодым, энергичным и спортивным (1 человек). Некоторые студенты (3 человека, 11%) полагают, что их преподаватели в настоящее время отвечают всем их ожиданиям.

Как видно из приведенных данных, студенты всех курсов морских специальностей хотят заниматься у прекрасно знающих свой предмет преподавателей, которые умеют интересно и доступно донести до них свои знания и умения. Многие отмечают также важность заинтересованности преподавателя в своей работе. Студентам также хотелось бы общаться с добрыми, внимательными, отзывчивыми и справедливыми наставниками. Важно заметить, что некоторые студенты считают своих преподавателей обладающими всеми необходимыми для этой работы качествами.

Исходя из собственного опыта преподавания, можно сказать, что анкетирование является важным инструментом исследования мнений студентов по вопросам их обучения английскому языку. Однако он предполагает доверительные отношения со студентами, основанные на взаимном уважении. Этот метод не следует применять часто и подходить к нему формально, так как в этом случае студенты могут потерять интерес к таким опросам.

**Выводы.** Таким образом, проведение анкетирования среди студентов морских специальностей позволяет получить представление об их отношении к своему обучению в университете в целом и определить изменения в подходах к обучению английскому языку с учетом профессиональных интересов студентов.

Данные анкетирования указывают на необходимость использования в обучении английскому языку студентов морских специальностей современных учебных пособий и материалов, содержащих актуальную информацию, увеличения объема речевой практики и аудирования, минимизации русского языка на занятиях, привлечения носителей языка, уменьшения объема дистанционной и самостоятельной работы и принятия во внимание важных личностных характеристик преподавателя.

Дифференциация обучения английскому языку студентов морских специальностей достигается на основе учета их профессиональных интересов, определенных в результате анкетирования.

#### **Литература:**

1. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб: "Златоуст", 1999. – 472 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 272 с.
3. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-у изд., испр. и доп. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

УДК 355/232

**кандидат педагогических наук, доцент Иванов Сергей Меркурьевич**

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха);

**начальник отдела кадров Иванов Евгений Владимирович**

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха);

**курсант факультета автоматизированных систем управления Терешенков Матвей Сергеевич**

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха)

## ИСТОРИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ РАКЕТНЫХ ВОЙСК СТРАТЕГИЧЕСКОГО НАЗНАЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматриваются исторические и теоретические аспекты непрерывной военно-профессиональной подготовки офицеров Ракетных войск стратегического назначения. Методы и приемы руководства исследуемым процессом со стороны руководителей военно-профессиональной подготовки. В статье направляется послы на реализацию условий военно-профессиональной подготовки с научных позиций. Выделяются структурные компоненты военно-профессиональной подготовки, с учетом современных требований. Кроме этого, изучаются элементы в формах проявления содержательной части педагогического процесса военной профессиональной деятельности. Ставится задача осмысления преимуществ целостной совокупности современных взглядов, идей и целевых установок, характеризующих основные направления, способы, средства и формы психолого-педагогической деятельности командиров. Обусловливаются функционирование педагогического процесса офицерских кадров ракетных войск стратегического назначения. Раскрываются особенности военно-профессионального педагогического процесса и её специфика. В статье приводятся этапы формирования Ракетных войск стратегического назначения. Обосновывается теоретическая значимость исследуемой темы.

*Ключевые слова:* исторические и теоретические аспекты, военно-профессиональная подготовка, социально-педагогические условия, педагогическая стратегия, опытно-экспериментальная работа, моделирование систем.

*Annotation.* The article examines the historical and theoretical aspects of continuous military professional training of officers of Strategic missile Forces. Methods and techniques of leadership of the process under study by the heads of military vocational training. The article sends a message to implement the conditions of military professional training from a scientific point of view. The structural components of military vocational training are highlighted, taking into account modern requirements. In addition, the elements in the forms of manifestation of the substantive part of the pedagogical process of military vocational training are studied. The task is to comprehend the advantages of a holistic set of modern views, ideas and targets characterizing the main directions, methods, means and forms of psychological and pedagogical activity of commanders. The functioning of the pedagogical process of the officers of the strategic missile forces is conditioned. The features of the military-professional pedagogical process and its specifics are revealed. The article describes the stages of formation of strategic missile forces. The theoretical significance of the topic under study is substantiated.

*Key words:* Historical and theoretical aspects, military professional training, socio-pedagogical conditions, pedagogical strategy, experimental work, modeling of systems.

**Введение.** Министерство обороны Российской Федерации, высшее военно-профессиональное образование и система подготовки офицеров в области военной психологии и педагогики, в нашем столетии снова находится в неоднозначном положении. Замысловатые, запутанные и разнообразие решения по переустройству и преобразованию вооруженных сил государства в непростых внутривнутриполитических, внешнеполитических сферах жизни, в реорганизации и преобразовании структур различного уровня власти и общества, и в других сферах привели положение в государстве к тому, что настала острая необходимость обеспечить национальную безопасность и территориальную целостность нашей страны. Кроме этого, обязательная тенденция в увеличении военной составляющей и ядерного потенциала страны, а также, введение усиления по учебной и боевой подготовке воинских подразделений, и конечно же, в укреплении воинской дисциплины и ответственности за неё. В умении четко и в кратчайшие сроки производить переход с мирного на военное время всевозможных подразделений, и обязательно, своевременно организовать обучение военнослужащих к возможному ведению боевых действий. Все вышеперечисленное, на сегодняшний день, требует от офицерских кадров нашей страны высокой степени готовности и военно-профессиональной подготовленности.

**Изложение основного материала статьи.** Исторически сложилось так, что теория и практика военно-профессиональной подготовки Ракетных войск стратегического назначения достигнув современного уровня постоянно развивалась и совершенствовалась на протяжении многих веков, ее условно можно разделить на следующие этапы.

Начало первого этапа – эпоха реформ Петра I, можно обозначить как период зарождения становления педагогической теории и практики военно-профессиональной подготовки офицеров войск Артиллерии.

Более чем за 300 летнюю историю сформировался комплекс соответствующих социально-экономических факторов.

К ним относятся: создание многоуровневой системы профессионального образования офицеров Ракетных войск стратегического назначения; формирование отечественного корпуса военных преподавателей и приглашение для ведения образовательного процесса лучших отечественных и зарубежных специалистов; осуществление широкого общенаучного образования будущих офицеров и использование в образовательном процессе передового отечественного и мирового опыта; сочетание теоретического обучения с реальной практикой; формирование социально-правовых требований юридически обоснованных норм профессионального поведения офицеров; формирование и совершенствование специализированных, специфических и устойчивых традиций в офицерской среде ракетно-артиллерийских войск России.

Из-за внутренних социально-политических противоречий, происходящих в государстве и внешних условий, влияющих на нашу страну, со стороны зарубежных стран, создавался и формировывался целый образовательный процесс по специально-прикладной подготовке офицерского корпуса ракетно-артиллерийских войск. В нем воплотились общенаучные педагогические принципы: последовательности, преемственности, устойчивости, дифференциации, непрерывности,

управляемости и практической направленности. На протяжении веков рост мощи и величия Российской империи неразрывно был связан с развитием регулярной армии [1, С. 23].

Начиная с 1917 г., до 1992 г., этот период именуется советским. В своем становлении, в тот неоднозначный период времени, вышеназванная система образования будущих командиров (начальников), так называемая, – «офицерская кузница кадров» для ракетно-артиллерийских войск, преобразовывалась с учетом веяний, происходящих в мире.

Советский период подтвердил обоснованность государственного приоритета в строительстве Вооруженных Сил России, в создании института командных кадров и организации его военизированной специфико-прикладной направленности. Итогом стала система знаний о целях, принципах, закономерностях и методах военного образования, понимание его специфики и непрерывной взаимосвязи с практической служебной деятельностью офицерского состава. В этот период были обоснованы и закреплены руководящими документами следующие требования к военно-профессиональной подготовке офицеров: тесное увязывание занятий с положениями военной доктрины, конкретными задачами оперативной, мобилизационной и боевой подготовки сил и войск; рациональное планирование, тщательная подготовка и эффективное проведение занятий с учетом конкретных задач и особенностей оперативной подготовки, постоянное совершенствование и развитие учебно-материальной и методической базы для проведения занятий, использование при обучении специальных средств техники.

С 1992 г., начался современный период подготовки офицерских кадров для Ракетных войск стратегического назначения. Несмотря на наметившиеся в последние годы положительные тенденции развития Вооруженных сил Российской Федерации, проведенный анализ показывает, что существующие объективные и субъективные трудности и недостатки негативно влияют на целостность и непрерывность исследуемого процесса. Основные причины сложившегося положения кроются не только в неразрешенности многих социальных и социально-педагогических проблем, но и в недостатках организации, содержания, методики, нормативно-правовой базы военно-профессиональной подготовки офицеров Ракетных войск стратегического назначения, их недостаточной научной обоснованности [4, С. 89].

Самым наиглавнейшим образовательным условием которое существует в педагогике, как мы бы хотели отметить, это создание и совершенствование у военнослужащих-командиров(начальников) направленности на свою высокую дальнейшую профессиональную деятельность в частях и соединениях. Немаловажным было бы отметить, что условиями, чтобы их реализовать являются:

- зарождение у обучающихся рационального осознанного мировоззрения к тому, что необходимо знать при обучении в своей будущей деятельности в войсках;
- создание продуктивной эффективности военнослужащих;
- целеустремленное, четко направленное ориентирование по обобщению и аккумулярованию знаний, умений и навыков у офицеров, передающих войсковой и боевой опыт подчиненному составу;
- демонстрация наглядных жизненных положительных наблюдений преподавателями вузов к профессии защитника отечества и к исполнению воинского долга;
- становление у военнослужащих своего персонального желания и ценности в будущей военно-профессиональной деятельности;
- усиление и стимулирование у обучаемых тяги к знаниям и её отшлифовыванию, модернизации и др.

На наш взгляд, педагогическая стратегия непрерывной военно-профессиональной подготовки офицеров включает в себя следующие структурные компоненты:

- теоретико-методологический – определение основных направлений военно-профессиональной подготовки офицерских кадров в нынешних непростых условиях;
- научно-содержательный – разработка категорийного аппарата знаний военно-профессиональной подготовки; научный анализ основных системообразующих связей, выявленных расхождений и разногласий, правомерностей, концепций и тенденций педагогического процесса;
- технологический – систематизация психолого-педагогической практики, выявление социально-педагогических факторов, оказывающих влияние на системное функционирование исследуемого процесса;
- научно-методический – выявление путей и факторов воссоздания и совершенствования военной педагогики в условиях преобразования и модернизации системы образования Ракетных войск стратегического назначения.

В содержательном плане военно-профессиональная подготовка офицеров как непрерывный педагогический процесс включает следующие элементы: обучение, воспитание, развитие, психологическую подготовку, управление педагогическим процессом (педагогическая деятельность, взаимодействие субъектов и объектов) и самосовершенствование. Всякому элементу предназначена отдельная функция, которая реализуется посредством определенной задачи [5, С. 73].

Педагогическая стратегия непрерывной военно-профессиональной подготовки офицерского корпуса Ракетных войск стратегического назначения России представляет собой целостную совокупность современных взглядов, идей и целевых установок, характеризующих основные направления, способы, средства и формы психолого-педагогической деятельности командиров (начальников), штабов, органов военного управления, учебно-воспитательных коллективов, руководителей и слушателей групп военно-профессиональной подготовки, объединенных в единую структуру со стремлением сформировать у военнослужащих обязательно необходимых специфических и специализированных качеств, обеспечивающих эффективное выполнение служебных обязанностей.

Научная состоятельность направлений развития военно-профессиональной подготовки, как непрерывный педагогический процесс была проверена экспериментальным путем – на базе военно-профессиональной подготовки военнослужащих в курсантских подразделениях и группах дополнительной подготовки и переподготовки офицерского состава Военной академии Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого.

Анкетирование и анализ курсантов ВА РВСН о важности всевозможных направлений и векторов, оказывающих прямое воздействие на возникновение их динамичности в время прохождения военно-профессиональной подготовки и мотивирующих образовательную активность, дало возможность узнать и определить, что высокого, дорогого и важного для них составляет:

- 1) упорядоченность в учебно-воспитательном процессе (26%);
- 2) достойное, объективное и беспристрастное отношение к ним со стороны профессорско-преподавательского состава, командиров и начальников всех степеней (24%);
- 3) именование месту быть четко определенных направлений в подготовке и поощрении мотивации для их завоевания и успеха (28%);
- 4) достоверные и непредвзятые оценки результатов учебной деятельности (22%) [2, С. 6].

Экспериментальное исследование выявило, что офицерскому составу обязательно надо периодически и чаще осуществлять меры и сформировывать жизненные ситуации создающие военно-профессиональную подготовку

обучающихся в высших военно-учебных заведениях к воинской службе, чтобы безостановочно модернизировать практичную результативность военнослужащих.

Для мониторинга военно-профессиональной подготовки воинских подразделений были разработаны соответствующие критерии:

- мотивационно-ценностный – характеризует направленность военно-профессиональной деятельности;
- качественно-профессиональный – определяет значение и характерные стороны военно-профессиональной деятельности;
- результативно-деятельностный – отражает практическую сторону военно-профессиональной деятельности.

Научно-исследовательская работа в воинских подразделениях дала возможность важнейшие направления реализации авторской стратегии в настоящих положениях и обстановках. К ним относятся: создание организационно-педагогических условий ее совершенствования; внедрение современных педагогических технологий военно-профессиональной подготовки офицеров; гуманизация и гуманитаризация процесса; повышение воспитательной роли традиций офицерского корпуса Ракетных войск стратегического назначения в России в служебно-профессиональной практике; активизация военно-профессионального самосовершенствования офицерских кадров.

Для создания организационно-педагогических условий совершенствования военно-профессиональной подготовки офицеров предлагается: усовершенствовать организационно-штатную структуру военно-профессиональной подготовки офицерского состава Ракетных войск стратегического назначения состава с едиными руководящим и учебно-методическим органами управления; научно обосновать процедуру отбора субъектов исследуемого процесса: кандидатов для обучения в военно-учебных заведениях Ракетных войск стратегического назначения, претендентов на должности руководителей, воспитателей обучаемых и профессорско-преподавательского состава; повысить качество педагогического мастерства руководителей военно-профессиональной подготовки офицеров.

Внедрения высоких передовых образовательных технологий (традиционных и инновационных) в сфере военно-профессиональной подготовки основывается на следующих принципах: развивающего и воспитывающего обучения; оптимизации военно-педагогического процесса; синтеза результатов из смежных с дидактикой областей знания; воспроизводимости процесса обучения и его результатов; программирования деятельности обучающегося и обучающего; комплексного использования активизирующих учебный процесс средств; оптимальности материальной базы; качественной оценки результатов применения той или иной технологии [3, С. 143].

Демократия и демократизация военно-профессиональной подготовки офицеров Ракетных войск стратегического назначения выступает одним из важных путей ее совершенствования. И надо правильно понимать, что важными педагогическими аспектами их воплощения в жизнь становятся: улучшение и увеличение предназначения и результативности преподавания базовых и общеобразовательных естественных наук учебных дисциплин; усиление гуманитарной направленности других учебных дисциплин, преподаваемых в военно-учебных заведениях; порождение в них комфортной гуманитарной среды, оптимального педагогически направленного соприкосновения и сотрудничества всех участников процесса военно-профессиональной подготовки и др.

**Выводы.** Теоретическая значимость исследуемой темы заключается в следующем:

- 1) в раскрытии научных взглядов на процесс военно-профессиональной подготовки обучающихся в вузах и специфичности этого явления и воплощения его в жизнь в военной образовательной среде;
- 2) в аналитическом видении дилеммы, а также, в анализе образовательного значения обучающихся в вузах, в их будущей предстоящей перед ними военной профессии;
- 3) в аргументированности рациональности организации и претворения в жизнь процесса военно-профессиональной подготовки обучающихся вузах во время прохождения ими обучения дисциплинам общеобразовательного естественного профиля в соответствии с моделированием систем, соотносящихся воспитательной направленности.

Для повышения воспитательной роли традиций офицерского корпуса Ракетных войск стратегического назначения России предлагается внедрить в педагогическую практику комплексную методику повышения эффективности воспитания офицерских кадров. Она включает в себя методики организации офицерского коллектива, убеждения и педагогического стимулирования.

Активизация военно-профессионального самосовершенствования основывается на твердом знании офицерами структуры, содержания и логики военно-профессионального самосовершенствования, на высоком уровне овладения ими соответствующими методами и приемами, а также на высоком уровне руководства исследуемым процессом со стороны руководителей военно-профессиональной подготовки.

#### **Литература:**

1. Алехин, И.А. Развитие теории и практики военного образования в России: XVIII – начала XX века.: автореферат. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Алехин Игорь Алексеевич. – Москва, 2004. – 636 с.
2. Кудрявцева, В.Ю. Военно-профессиональная подготовка курсантов высших военно-учебных заведений к педагогической деятельности в войсках: автореферат. Дис. ... к-та пед. наук: 13.00.08 / Кудрявцева Виктория Юрьевна. – Казань, 2010. – 202 с.
3. Масыгин, В.Ю. История и теория непрерывной военно-профессиональной подготовки / В.Ю. Масыгин // Высшее образование в России. – 2005. – № 9. – С. 140-143
4. Методология и методика исследования проблем профессиональной подготовки военных кадров: Учебно-методическое пособие / В.П. Давыдов, Ю.Н. Гурьянов, П.Г. Иванов, О.Х-А. Рахимов. – Москва: Воениздат, 1986. – 234 с.
5. Шарый, Л.И. Непрерывное военно-профессиональное образование в России / Л.И. Шарый // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 70-73

УДК 371

кандидат педагогических наук Иванова Мария Кимовна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск); студент 4 курса Юдина Мария Анатольевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ФОТОГРАФИРОВАНИЯ КАК КУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам организации детского фотографирования как культурной практики дошкольников. В статье проанализированы теоретические источники проблемы организации культурных практик в дошкольных образовательных организациях. На основе анализа исследований сформулирована структура культурной практики детского фотографирования. Также отражена роль фотографирования в развитии детей старшего дошкольного возраста. Определены компоненты сформированности культурных практик фотографирования у детей старшего дошкольного возраста. Проведена оценка содержания развивающей предметно-пространственной среды. Описан эксперимент формирования культурной практики фотографирования в различных формах организации совместной деятельности с детьми. Отдельно раскрывается ход совместной работы с родителями и администрацией ДОО по созданию в группе центра фотографии. В результате проведенной работы получены объект культурной памяти, объекты культурного опыта и культурные умения детей. Получен вывод о том, что детское фотографирование способствует развитию детской творческой активности, эстетической культуры и коммуникативных навыков.

*Ключевые слова:* детское фотографирование, структура, культурные практики, дошкольные образовательные организации, взаимодействие с родителями.

*Annotation.* The article is devoted to the organization of children's photography as a cultural practice of preschoolers. The article analyzes the theoretical sources of the problem of organizing cultural practices in preschool educational organizations. Based on the analysis of research, the structure of the cultural practice of children's photography is formulated. The role of photography in the development of children of senior preschool age is also reflected. The components of the formation of cultural photography practices in children of senior preschool age are determined. An assessment of the content of the developing subject-spatial environment was carried out. An experiment in the formation of the cultural practice of photography in various forms of organizing joint activities with children is described. Separately, the progress of collaboration with parents and the administration of the preschool educational institution to create a photography center in the group is revealed. As a result of the work, an object of cultural memory, objects of cultural experience and cultural skills of children were obtained. It was concluded that children's photography contributes to the development of children's creative activity, aesthetic culture and communication skills.

*Key words:* children's photography, structure, cultural practices, preschool educational organizations, interaction with parents.

**Введение.** Образовательная среда выступает не только как пространство для передачи знаний, но и как среда для формирования культурных практик. В ФГОС ДО говорится, части, формируемой участниками образовательных отношений, должны быть представлены выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений Программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках методики, формы организации образовательной работы [5].

**Изложение основного материала статьи.** Культурные практики – это обычные для ребенка, повседневные и привычные способы самоопределения и самореализации, тесно связанные с экзистенциальным содержанием его бытия и события с другими людьми [2].

По мнению И.А. Лыковой, Е.Ю. Протасовой, культурные практики обуславливают активную и самостоятельную апробацию ребенком новых видов деятельности, способов ее осуществления и разных форм организации, основанных на индивидуальных интересах, потребностях, способностях. Культурные практики способствуют развитию у ребенка личности, формированию его способностей, навыков и знаний. Они помогают ребенку понять и освоить мир вокруг себя, расширить свой кругозор и развить свою фантазию [3].

Важно, чтобы ребенок имел возможность самостоятельно выбирать виды культурных практик, которые ему интересны, и участвовать в них по своему желанию. Таким образом, он будет развивать свои уникальные способности и интересы, что поможет ему стать самостоятельной и творческой личностью.

Взрослому же важно поддерживать и поощрять ребенка в его культурных практиках, создавать условия для их развития и давать возможность ребенку проявлять свою индивидуальность и творческий потенциал.

В образовательном контексте, согласно документу "Об утверждении государственных общеобязательных стандартов..." культурные практики могут включать организацию воспитательно-образовательного процесса для воспитания и обучения детей [5].

Культурные практики имеют определенную структуру, которая включает в себя несколько основных элементов. Проанализировав российских и зарубежных авторов, мы остановились на следующих трактовках. Согласно Н.Б. Крыловой структура культурных практик включает: развивающую предметно-пространственную среду; самостоятельную и совместную деятельность; предполагаемый эмоционально-чувственный опыт; культурные события; объекты культурной памяти; объекты культурного опыта; культурные умения [4].

Согласно исследованиям Мишеля де Кервеза, структура культурных практик состоит из следующих компонентов:

1. Материальные артефакты: это предметы, которые используются в рамках культурной практики. В случае детского фотографирования, материальными артефактами могут быть камеры, фотоаппараты, фотографии и другие средства для создания и сохранения изображений.

2. Техники и навыки: это способы и методы, которые используются для выполнения культурной практики. В случае детского фотографирования, дети учатся основам композиции, освещения, выбору ракурсов и другим техникам, которые помогают им создавать качественные фотографии.

3. Символические системы: это знаки, символы и язык, которые используются для передачи значений и смыслов в рамках культурной практики. В детском фотографировании, дети могут использовать различные символы и композиционные приемы для выражения своих мыслей и эмоций через фотографии [1].

Детское фотографирование в дошкольных образовательных организациях является одной из форм культурных практик, которая способствует развитию детской творческой активности и самовыражения. Оно позволяет детям взглянуть на мир через свои собственные глаза и передать свои впечатления и эмоции через фотографии.

Согласно исследованию М. Харриса, детское фотографирование в дошкольных образовательных организациях способствует развитию детской эстетической культуры и восприятия окружающего мира. Оно помогает детям осознать красоту и уникальность каждого момента, а также развивает их наблюдательность и воображение. Кроме того, детское фотографирование также способствует развитию коммуникативных навыков у детей [8].

По словам исследователя Д. Смита, фотографии, сделанные детьми, могут стать средством общения и обмена идеями с другими детьми и взрослыми. Они могут рассказывать истории, передавать эмоции и вызывать интерес у других людей [6].

Научные исследования подтверждают важность детского фотографирования в развитии детей. Согласно исследованию Джеймса Харди, детское фотографирование способствует развитию творческого мышления, воображения и самовыражения. Оно помогает детям осознать свои эмоции и взгляды на мир, а также развивает навыки наблюдения и анализа [7].

Опытнo-экспериментальная работа по изучению процесса детского фотографирования как культурной практики детей старшего дошкольного возраста проходила на базе МБДОУ ЦРР №23 «Цветик-семицветик» в подготовительных к школе группах «Умка» и «Смайл».

Исследование проводилось в период с 01.12.2023 по 01.04. 2024 г, в нем принимало участие 20 детей. В ходе изучения теоретических основ формирования культурной практики фотографирования у детей старшего дошкольного возраста мы столкнулись с рядом проблем:

1. В практике отечественной дошкольной педагогики отсутствует необходимый диагностический инструментарий для оценки сформированности культурных умений, приобретенных детьми в процессе фотографирования;

2. Существует потребность в разработке и адаптации методического обеспечения включения культурной практики фотографирования в образовательный воспитательный процесс дошкольной организации.

В ходе подбора необходимых методик мы рассмотрели различные подходы в определении сформированности культурных практик фотографирования у детей старшего дошкольного возраста и остановились на концепции, предлагаемой Н.Б. Крыловой. мы определили, что исследованию подлежат следующие компоненты:

1. Содержание развивающей предметно-пространственной среды.

2. Эмоционально-чувственный опыт ребенка.

3. Объекты культурного опыта.

4. Культурные умения.

Для оценки содержания развивающей предметно-пространственной среды мы разработали диагностическую карту, включающую материально-техническое, дидактическое, демонстрационное и методическое наполнение. Оценка оснащения проводилась по шкале «достаточное», «частичное», «не достаточное». Согласно данной оценке мы пришли к выводу, что на констатирующем этапе содержание предметно-пространственной развивающей среды критически не достаточное: отсутствуют видео материалы, схемы, рисунки, плакаты, фотоаппараты пленочные, фотоаппарат цифровой, фотобумага, портативные носители информации, рамки для фотографий, образцы фотографий; иллюстрации; аналоговый фотоаппарат; карточки для индивидуальной работы.

Так как объектами культурного опыта служат оценка освоение ребенком роли фотографа, устроителя выставки, посетителя выставки, организатора фотосессии мы полагаем, что оценкой результативности данного компонента является практически накопленный опыт ребенка в виде индивидуального портфолио, отвечающее следующим требованиям:

1. Качество работ.

2. Эстетичность выбранного кадра.

3. Разнообразие предмета.

4. Оригинальность снимков.

Мы определили, что эмоционально-чувственный опыт ребенка в результате освоения культурной практики фотографирования заключается в сформированности эмпатии, понимания эмоциональных состояний других людей. Для оценки эмоционально-чувственного опыта детей мы применили методику «Эмпатический тест сюжетных ситуаций направленных на выявление избирательности эмпатических переживаний» А.В. Кучеровой, «Тест понимания эмоциональных состояний других людей» Г.А. Урунтаевой, опросник для родителей «Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника» Нгуен Минь Ань.

Культурные умения мы можем оценить путем определения уровня освоения программного содержания. В рамках формирования культурной практики фотографирования дети должны:

1. Проявлять интерес к фотографированию объектов окружающего мира, проявлять инициативу в фотографировании, проявлять инициативу в выборе фотографирования как виде детской деятельности.

2. Воспитанники должны знать жанровые особенности фотографии, основы функционирования цифровых фотокамер, основные понятия и определения, принятые в цифровой фотографии, правила фотографирования объектов, находящиеся в движении, правила фотографирования со вспышкой и без.

3. Воспитанники должны уметь фотографировать цифровой камерой и аналоговой камерой; выбирать ракурс, объект фотографирования, использовать разные приемы фотографирования.

Формирование культурной практики фотографирования в подготовительной к школе группе «Смайл» было организовано в различных формах организации совместной деятельности с детьми: занятия, упражнения, мастер-классы, творческие задания и т.д. в рамках которых ребята познакомились с такими понятиями теории фотографии как свет и тень, цвет, перспектива, жанровые отличия фотографии, ракурс и т.д. В дидактических играх, в том числе интерактивных, дети упражнялись в различных приемах фотографирования, экспериментировали в выполнении снимков. Интересными для детей стали встречи с известными футблогером и профессиональным фотокорреспондентом: в рамках встречи дети восхитились современным цифровым оборудованием профессионала, задавали вопросы, проявляли активность.

Очень важным аспектом формирования культурной практики фотографирования стало создание предметно-пространственной образовательной среды. В ходе совместной работы с родителями и администрацией ДОУ в группе был организован центр фотографии, где особая роль была отведена продуктам детского творчества.

Поддержали в формировании культурной практики фотографирования нас родители воспитанников. В течении всего времени регулярно распечатывали фотографии. Предлагали свою помощь в организации среды, рассматривали возможность различного социального взаимодействия, расширения опыта детей. В результате работы с родителями во многих семьях сформировалась традиция «остановись мгновение», сущность которой заключается в совместном с детьми и родителям поиске и запечатлении в фотографии особенностей окружающего мира.

Индивидуальный подход к детям строился на основании наблюдения за детьми: проявляет ли ребенок интерес, устойчива ли его мотивация к деятельности. Проведение индивидуальной работы наряду с фронтальными занятиями

помогало развитию у каждого ребенка потребности в самовыражении и познанию окружающего мира, сознательному использованию приобретенных навыков.

В предварительной оценке результатов формирования культурной практики фотографирования мы получили следующие результаты:

1. Содержание развивающей предметно-пространственной среды соответствует в полном объеме: организован центр фотографии, имеются необходимы дидактические и наглядные пособия, цифровой носитель, цифровой и аналоговый аппарат, сменная выставка работ, а также расходные материалы.

2. Отличительной особенностью формирования как культурной практики стало включение детьми процесса фотографирования в самостоятельную деятельность: дети проявляют желание фотографировать, имитируют фотографирование в играх, проявляют интерес к работам друг друга.

Эмоционально-чувственный опыт значительно расширился, диагностические методы позволили изучить особенности сопереживания, сочувствия, содействия в следующем контексте: с точки зрения представлений детей об эмоциях и с точки зрения восприятия и понимания эмоций детьми сверстникам. По предварительной оценке, большинство (70%) детей дошкольного возраста (14 человек) легко определяют выраженные чувства других детей. Эти дети проявляют сочувствие и стремятся поддержать других.

10% (2 детей) испытывают незначительные трудности в определении эмоционального состояния детей: они путают оттенки негативных или положительных эмоций. Главным отличием поведения ребят явилось то, что понимание эмоционального состояния другого человека не приводит к изменению своего отношения.

Четверо испытуемых детей (20%) имеют низкую сформированную эмоциональную отзывчивость, эмпатию. Это проявляется в слабой восприимчивости к эмоциональному состоянию других детей, неспособности идентифицировать мимические проявления эмоциональных состояний.

Отмечаем, что если ранее данные дети имели трудности с называнием, то есть обозначением некоторых эмоций словами, то после формирующего этапа для этих детей проблематичны именно восприятие чужих эмоций. Также дети не всегда сочувствие и готовность поддержать.

Проанализировав полученные данные мы приходим к выводу, что эмоционально чувственный опыт детей значительно расширился.

Объектом культурной памяти стали детские портфолио, сформированные при непосредственном участии родителей.

Объекты культурного опыта: освоение ребенком роли фотографа, устроителя выставки, посетителя выставки, организатора фотосессии; принятие необычных фотографий как достойных внимания.

Культурные умения сформированы на высоком уровне у 75% детей, средний уровень у 15% детей, низкий уровень у 10%. Высокий уровень выявлен у большинства детей, выраженный в знании жанровых особенностей фотографий, при фотографировании дети определяют объект на переднем и заднем плане, осознанно выбирают ракурс, располагают объект фотографирования в соответствии с замыслом, стараются учитывать уровень освещения в помещении, проявляют инициативу в фотографировании. Также в ходе работы мы отметили, что дети предпочитают фотографировать на аналоговую камеру, так как это более привычный и доступный инструмент. Еще мы выявили, что дети предпочитают фотографировать друг друга, при этом больше радуются процессу, а при фотографировании объектов окружающей среды дети больше получают удовольствие от результата.

**Выводы.** Детское фотографирование является важной культурной практикой в дошкольных образовательных организациях. Оно способствует развитию детской творческой активности, эстетической культуры и коммуникативных навыков. Дети, занимающиеся фотографированием, могут выразить свои мысли, эмоции и взгляды на мир, а также учиться взаимодействовать с другими людьми через фотографии. Детское фотографирование является не только средством самовыражения, но и способом участия в культурной жизни общества.

#### **Литература:**

1. Горшенина, Т.Е. Программа культурной образовательной практики "Арт-квест": методическое пособие "Лаборатории развития художественно-творческих способностей дошкольника" / Т.Е. Горшенина, Е.В. Новокшенова; АНО ДО "Планета детства "Лада", Детский сад № 102 "Веселые звоночки", г. Тольятти. – Тольятти: Качалин Александр Васильевич, 2020. – 31 с.

2. Дошкольник в современном мире: социальные ситуации развития и культурные практики: сборник материалов муниципальной научно-практической конференции / Муниципальное казенное учреждение Иркутского районного муниципального образования "Ресурсно-методический центр" [и др.]. – [Б. м.]: WWW.DARIKNIGI.RU, 2020. – 176 с.

3. Крылова, Н.Б. Культурная парадигма как основа развития современной школы / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования: серия научно-методических изданий. – 2007. – Вып. 4 (34): Культурная парадигма. – С. 104-109

4. Лыкова, И.А. Культурные практики в детском саду: современный подход и возможные трактовки / И.А. Лыкова, Е.Ю. Протасова // Детский сад: теория и практика. – 2015. – №5. – С. 6-17

5. Муратова, А.А. Особенности организации культурных практик в дошкольном образовании [Электронный ресурс] / А.А. Муратова // Мир науки. – 2019. – №3. – Т. 7. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/72PDMN319.pdf>

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. – <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

7. Савченко, В.Н. Организация образовательной деятельности со старшими дошкольниками в ходе режимных моментов. Создание социальных ситуаций развития, способствующих позитивной социализации: конспекты игр, культурных практик и различных видов общения / В.И. Савченко. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2014. – 223 с.



УДК 378.4

кандидат технических наук, доцент кафедры информатики и управления Измайлова Наталья Владимировна

Военный университет имени князя Александра Невского МО РФ (г. Москва);

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и управления Борисова Наталья Львовна

Военный университет имени князя Александра Невского МО РФ (г. Москва)

### ИССЛЕДОВАНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК ВНИМАНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ С ПОМОЩЬЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

*Аннотация.* В статье анализируются результаты исследования свойств внимания у курсантов военного вуза, а также влияние на улучшение этих свойств ряда тренировок. Проведено исследование, в ходе которого анализируется эффективность методики «Корректирующая проба» (тест Бурдона), направленной на повышение переключаемости внимания у курсантов военного вуза. На основании полученных результатов доказывается статистическая гипотеза об улучшении свойств внимания у военнослужащих за счет проведения с ними описанных тренировок. Проведенная работа позволила сделать следующий вывод: применение экспериментальной методики развития свойств внимания приводит к улучшению переключаемости внимания у курсантов. Для дальнейших исследований представляет также интерес изучение изменения характеристик внимания в связи с изменением интенсивности тренировок и при более продолжительных тренировках.

*Ключевые слова:* внимание, корректирующая проба, тест Бурдона, таблицы Шульте, проверка гипотез, критерий Крамера-Уэлча.

*Annotation.* The article analyzes the results of a study of the properties of attention in cadets of a military university, as well as the impact of a number of trainings on improving these properties. A study has been conducted, during which the effectiveness of the "Proof-reading test" technique (Bourdon test) aimed at increasing the switchability of attention among cadets of a military university is analyzed. Based on the results obtained, a statistical hypothesis is proved about improving the properties of attention in military personnel by conducting the described training with them. The work carried out allowed us to draw the following conclusion: the use of an experimental method for the development of the properties of attention leads to an improvement in the switching of attention in cadets. For further research, it is also of interest to study changes in the characteristics of attention in connection with changes in the intensity of training and with longer training.

*Key words:* attention, proof-reading test, Bourdon test, Schulte tables, hypothesis testing, Kramer-Welch criterion.

**Введение.** Специальная военная операция и связанная с этим модернизация Вооруженных сил РФ предъявляют серьезные требования психологическому обеспечению войск, задачей которого является, в том числе, формирование навыков, необходимых для несения воинской службы в экстремальных условиях.

Как отмечают авторы-исследователи Ю.В. Сорокопуд, А.С. Канюк, О.М. Коломиец, Н.И. Соколова [10; 11], ведущими тенденциями развития профессионального образования в России последних лет является подготовка специалистов к осуществлению профессиональной деятельности с учётом её специфики, максимальное развитие у будущих специалистов профессионально – значимых качеств, так называемых «гибких навыков», которые позволяют эффективно осуществлять профессиональную деятельность в современных социокультурных условиях.

Безусловно, вышеобозначенные тенденции затронули и систему высшего военного образования.

Одним из элементов профессионального навыка военного специалиста является внимание со всеми его характеристиками. Выработанные в процессе воинской службы определённые качества внимания, становятся затем чертами характера военнослужащего. Эти качества становятся профессионально важными. От уровня их развития зависит эффективность и качество профессиональной деятельности, поэтому при обучении военного специалиста обращают внимание на их формирование.

В связи с этим актуальной становится задача улучшения свойств внимания, в частности его переключаемости, у военнослужащих с помощью методов упражнений. Влияние этих упражнений на развитие свойств внимания можно эффективно контролировать с помощью методов математической статистики.

Целью работы является изучение уровня переключаемости внимания и возможности его повышения у курсантов военных вузов.

Методы исследования. Для определения уровня внимания применяются методы психологической диагностики. Анализ полученных результатов осуществляется с помощью методов проверки статистических гипотез. Исследования проводились с использованием компьютерной техники и электронных ресурсов на базе информационно-образовательной среды вуза [1, 2].

**Изложение основного материала статьи.** Как отмечают учёные, внимание, прежде всего, предполагает сосредоточенность сознания на определённом явлении, предмете, деятельности. Внимание тесно связано со всеми познавательными процессами (ощущения, восприятие, мышление, память, воображение и др.) [4].

Внимание выступает в роли регулятора и координатора всей познавательной деятельности человека, и в итоге обеспечивает функционирование психической активности личности [4, 8].

Выделим основные свойства внимания:

- сосредоточенность (концентрация),
- устойчивость,
- интенсивность,
- объём,
- переключаемость [7].

У разных людей каждое из этих свойств имеет различные уровни развития, но, как показала практика, они подвержены развитию и коррекции.

Переключение внимания – это психический процесс, некая адаптивная функция организма, которая характеризуется сознательным и осмысленным изменением в направлении сознания с одного объекта на другой. Скорость этого переключения зависит от многих факторов, как физиологических, так и от дальнейшего развития первоначальных исходных данных.

Возникновение процесса «зависания» внимания на каком – то объекте больше, чем это требуется текущим моментом, может свидетельствовать о проблеме затруднения переключения внимания и требует коррекции подобных отклонений.

Сенситивным периодом для курсантов военных вузов является начало их учебы в высшем военном заведении, когда для развития требуемых будущему специалисту психологических качеств созданы наиболее подходящие условия. В этом контексте, исследование переключаемости внимания у курсантов и возможности коррекции данного процесса является актуальной проблемой для образовательной практики.

Так как внимание оказывает значительное влияние на результаты образовательного процесса и последующей профессиональной деятельности военного специалиста, вопросам его исследования посвящены работы многих психологов [8], разработаны методики развития внимания и его свойств.

В данной работе рассмотрено влияние тренировочного теста «Корректирующая проба» на развитие переключаемости внимания. Для оценивания результатов применения данной методики используется тест «Таблица Э. Шульте», который позволяет измерить свойства внимания [9].

С этой целью проведено исследование в двух группах курсантов 2 курса. Каждая группа состояла из 40 человек, выбранных случайным образом из всего курса. Одна группа являлась экспериментальной, другая – контрольной.

В каждой группе перед началом эксперимента была измерена переключаемость внимания с помощью теста «Таблица Э. Шульте».

Тест «Таблица Э.Шульте» широко используется в психологии для диагностики устойчивости, переключаемости и объема внимания.

Далее, в течение двух недель с экспериментальной группой, каждый день проводились тренировки по методике «Корректирующая проба».

Данная методика предназначена для оценки свойств внимания:

- переключаемости,
- концентрации,
- устойчивости.

Учитывая важную роль внимания в профессиональной военной деятельности, а также в процессе обучения, особый интерес представляет применение задания теста Бурдона для развития внимания и его свойств.

Тестирование проводится на бланках, содержащим 40 рядов по 60 букв, расположенных в случайном порядке. В каждом ряду необходимо вычеркнуть определенную букву. Время выполнения задания – 5 мин. На результаты пробы влияют пропущенные не зачеркнутые знаки и время исполнения задания.

В процессе оценки переключаемости внимания курсанты экспериментальной группы зачеркивали разные буквы в четных и нечетных строках корректирующей таблицы.

С контрольной группой в течение двух недель занятий по методике не проводилось.

В конце двух недель, используя тест «Таблица Э.Шульте», была повторно измерена переключаемость внимания у курсантов экспериментальной и контрольной группы (конечное состояние).

Результаты измерения переключаемости внимания контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты тестирования контрольной и экспериментальной группы

| №   | Начальное состояние |                          | Конечное состояние |                          |
|-----|---------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
|     | Контрольная группа  | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| 1.  | 140                 | 147,5                    | 131                | 92                       |
| 2.  | 141,5               | 150                      | 127,5              | 140                      |
| 3.  | 136                 | 150                      | 138,5              | 147,5                    |
| 4.  | 135                 | 132                      | 134,5              | 92                       |
| 5.  | 123,5               | 123,5                    | 127,5              | 120,5                    |
| 6.  | 127,5               | 127,5                    | 118,5              | 109,5                    |
| 7.  | 135,5               | 138,5                    | 128                | 135                      |
| 8.  | 130                 | 113,5                    | 119,5              | 118                      |
| 9.  | 130,5               | 138                      | 133                | 124                      |
| 10. | 133,5               | 130,5                    | 120                | 132                      |
| 11. | 147                 | 157,5                    | 132                | 137                      |
| 12. | 124,5               | 140                      | 121                | 129                      |
| 13. | 137,5               | 148,5                    | 114,5              | 134,5                    |
| 14. | 131,5               | 123                      | 134,5              | 103                      |
| 15. | 112                 | 114                      | 119,5              | 92                       |

|     |       |       |       |       |
|-----|-------|-------|-------|-------|
| 16. | 130,5 | 129   | 117   | 119   |
| 17. | 123,5 | 140   | 132   | 106,5 |
| 18. | 118,5 | 134,5 | 132   | 130,5 |
| 19. | 150,5 | 162   | 168   | 121   |
| 20. | 159   | 168   | 118   | 126,5 |
| 21. | 125,5 | 115,5 | 102,5 | 116,5 |
| 22. | 126,5 | 125   | 119,5 | 116   |
| 23. | 122   | 123,5 | 114,5 | 118,5 |
| 24. | 134,5 | 126,5 | 162   | 111,5 |
| 25. | 126   | 132,5 | 118   | 118   |
| 26. | 107,5 | 116,5 | 147,5 | 91,5  |
| 27. | 137,5 | 93,5  | 93,5  | 82    |
| 28. | 129,5 | 116   | 129,5 | 81,5  |
| 29. | 124   | 110,5 | 148,5 | 91,5  |
| 30. | 125   | 136,5 | 138   | 114,5 |
| 31. | 145,5 | 152,5 | 124,5 | 99,5  |
| 32. | 133   | 125   | 116,5 | 129   |
| 33. | 132,5 | 148,5 | 130,5 | 94,5  |
| 34. | 123   | 112   | 129   | 104,5 |
| 35. | 133   | 126   | 134   | 81,5  |
| 36. | 116,5 | 99,5  | 137   | 110   |
| 37. | 121   | 117,5 | 134   | 108   |
| 38. | 126,5 | 126,5 | 133   | 115,5 |
| 39. | 126,5 | 126,5 | 134,5 | 106,5 |
| 40. | 134,5 | 157   | 131   | 117   |

Результаты тестирований сравнивались с помощью методов математической статистики. Для этого дважды проверялась гипотеза об однородности выборок:

- на начальном этапе (до проведения тренировок в экспериментальной группе);
- на конечном этапе (после окончания тренировок в экспериментальной группе).

При отсутствии сведений о нормальном виде распределения выборок и равенстве их дисперсий для проверки гипотезы об однородности их средних (математических ожиданий) применение классического критерия Стьюдента затруднительно. В этом случае целесообразно использование критерия Крамера-Уэлча [6].

Приведем формулы расчета основных показателей, необходимых для данного критерия.

Среднее арифметическое (выборочная средняя) выборки  $\bar{x} \{x_i\}, i = 1 \dots n$  рассчитывается следующим образом:

$$\bar{x} = \frac{\sum_i n_i x_i}{n} \quad (2)$$

исправленная дисперсия  $S^2$ :

$$S^2 = \frac{\sum_i n_i (x_i - \bar{x})^2}{n - 1} \quad (3)$$

Эмпирическое значение критерия вычисляется по следующей формуле [5]:

$$T_{эмп} = \frac{\sqrt{m \cdot n} \cdot |\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{m \cdot S_1 + n \cdot S_2}}, \quad (4)$$

где  $m$  и  $n$  – количество человек в группах,

$\bar{X}$  и  $\bar{Y}$  – выборочные средние,

$S_1$  и  $S_2$  – исправленные дисперсии двух групп.

Алгоритм определения нами достоверности совпадений и различий характеристик сравниваемых выборок для экспериментальных данных с помощью критерия Крамера-Уэлча заключался в следующем:

1. Вычислить эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча  $T_{эмп}$  по формуле (4).  
2. Выбрать уровень значимости  $\alpha$  и найти критическое значение  $t_{кр}$  по таблице критических точек. Выбирая  $\alpha = 0,05$ , получим  $t_{кр}(\alpha = 0,05) = 1,96$ .

3. Сравнить значение  $T_{эмп}$  с критическим значением  $t_{кр}$ . Если  $T_{эмп} \leq t_{кр}$ , то характеристики сравниваемых групп совпадают на уровне значимости 0,05. Если  $T_{эмп} > t_{кр}$ , то можно сделать вывод, что на уровне значимости 0,05 характеристики групп различны [5].

Таким образом, учитывая все полученные результаты сравнения средней переключаемости внимания контрольной и экспериментальной групп, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен именно применением экспериментальной методики развития свойств внимания.

Рассматривая результаты экспериментальной группы в процессе эксперимента, можно сказать, что данная методика развивает свойства внимания у курсантов. Уже через две недели мы можем отметить изменения среднего показателя переключаемости внимания в лучшую сторону.

Отметим также, что имеются и другие способы доказательства статистической гипотезы. Например, «Критерий знаков», предназначенный для сравнения состояния некоторого свойства у членов двух зависимых выборок на основе измерений, сделанных по шкале не ниже порядковой.

**Выводы.** В результате исследования был измерен уровень переключаемости внимания с помощью теста «Таблица Шульте», а также с помощью проверки статистических гипотез были сделаны выводы об изменении переключаемости внимания под воздействием тренировок по методике «Коррективная проба».

Проведенная работа позволила сделать следующий вывод: применение экспериментальной методики развития свойств внимания приводит к улучшению переключаемости внимания у курсантов.

Для дальнейших исследований представляет также интерес изучение изменения характеристик внимания в связи с изменением интенсивности тренировок и при более продолжительных тренировках.

#### Литература:

1. Бурнышев, Е.К. Цифровая трансформация военного образования / Е.К. Бурнышев, О.К. Шевченко // Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 2 (82). – С. 61-72
2. Измайлова, Н.В. Использование методов корреляционного анализа для оценки личностных характеристик военнослужащих / Н.В. Измайлова, Н.Л. Борисова, А.Ф. Галинуров // Вестник адъюнкта. – 2020. – № 1 (7). – С. 11.
3. Коррективная проба (Тест Бурдона) / Альманах психологических тестов. – М. – 1995. – С. 107-111
4. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
5. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
6. Орлов, А.И. Проверка статистической гипотезы однородности математических ожиданий двух независимых выборок: критерий Крамера-Уэлча вместо критерия Стьюдента / А.И. Орлов // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 110. – С. 197-218. – Режим доступа: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_24114542\\_26491525.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24114542_26491525.pdf) (дата обращения: 01.02.2024)
7. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева, 2-е изд., допол. и перераб. – СПб: Питер, 2000. – 559 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2005. – 713 с.
9. Сонин, В.А. Общий психологический практикум / В.А. Сонин. – М.: Форум., 2010. – 415 с.
10. Сорокопуд, Ю.В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 320-324
11. Сорокопуд, Ю.В. Организация эффективного коммуникативного взаимодействия в высшей школе в процессе реализации идей гуманистической образовательной парадигмы / Ю.В. Сорокопуд, А.С. Канюк, Г.С.Х. Дудаев // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 332-334

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент Казанцева Галина Алексеевна**

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

**кандидат философских наук, доцент Шиловская Наталья Станиславовна**

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)

## ТРУДОВАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДИНАСТИЯ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Аннотация.* Одной из важнейших задач науки является исследование современного общества с целью определения векторов развития и, не в последнюю очередь, воспитания здорового во всех смыслах народа, состоящего в основном из сознательных граждан, крепких профессионалов. Наиболее важной функцией человека является трудовая. Изучением и анализом разнообразных аспектов труда занимаются и ученые-теоретики, и практики управления. Один из аспектов изучения и управленческой практики – трудовые, профессиональные династии. Любопытно, что возвращение интереса к ним происходит на новом социальном витке приблизительно с середины двухтысячных годов. Публикации в это время носят фрагментарный, узколокальный характер, термин «семейная династия» упоминается в контексте социологического, психологического исследования, исторического очерка и т.д. К середине-второй половине 2010-х гг. нарастает интерес к теме, появляется одна из первых кандидатских диссертаций О.И. Ткач «Заводская династия как социально-культурный феномен: советский и постсоветский период» [1]. Автор исследовала историю рабочих династий на Кировском заводе Санкт-Петербурга, формирование и дальнейшую судьбу династий рабочих завода. В 2013 году появилось понятие профессиональной династии, данное О.Ю. Посуховой – «локализованные в производственной и социально-экономической сфере социальные группы, характеризующиеся кровнородственными отношениями, в которых несколько поколений осуществляют свою профессиональную деятельность в одной сфере» [5]. Так же в научной литературе обсуждаются отдельные аспекты: влияние медицинской династии на формирование научной школы [6], изучается роль профессиональной династии как «социального ресурса воспроизводства профессиональных групп» и т.д. Династия характеризуется как, с одной стороны, форма «внутрисемейных практик сохранения жизненного уклада и традиций профессиональной преемственности, с другой стороны, представляет собой социальный механизм воспроизводства конкретной профессиональной группы в социальной стратификации» [3]. Необходимо отметить, что интерес отечественных ученых к профессиональным династиям усилился с середины 2010 гг., исследования проводятся в основном социологами, привлекающими междисциплинарный подход [3]. В социальной практике закрепляется чествование рабочих семейных династий.

*Ключевые слова:* трудовая династия, трудовая династия, семейная династия, профессиональная династия, воспитание.

*Annotation.* One of the most important tasks of science is the study of modern society in order to determine the vectors of development and, not least of all, to educate a people who are healthy in every sense, consisting mainly of conscientious citizens and strong professionals. The most important human function is labor. Both theorists and management practitioners study and analyze various aspects of labor. One of the aspects of study and management practice is labor, professional dynasties. It is curious that the return of interest in them occurs in a new social revolution approximately from the mid-2000s. Publications at this time were fragmentary, narrowly local, the term “family dynasty” was mentioned in the context of sociological, psychological research, historical essays, etc. By the mid-to-second half of the tenths, interest in the topic was growing, one of the first Ph.D. theses by O.I. Tkach “Factory dynasty as a socio-cultural phenomenon: Soviet and post-Soviet period.” [6]. The author explored the history of worker dynasties at the Kirov plant in St. Petersburg, the formation and further fate of the plant worker dynasties. In 2013, the concept of a professional dynasty appeared, given by O.Yu. Posukhova – “social groups localized in the production and socio-economic sphere, characterized by consanguineous relationships, in which several generations carry out their professional activities in the same field” [5]. Also in the scientific literature, certain aspects are discussed: the influence of a medical dynasty on the formation of a scientific school [1], the role of a professional dynasty is studied as a “social resource for the reproduction of professional groups,” etc. Dynasty is characterized as, on the one hand, a form of “intrafamily practices of preserving the way of life and traditions of professional continuity, on the other hand, it is a social mechanism for the reproduction of a specific professional group in social stratification [3]. It should be noted that the interest of domestic scientists in professional dynasties has increased since the mid-2010s; research is carried out mainly by sociologists using an interdisciplinary approach [3]. Honoring working-class family dynasties is consolidated in social practice.

*Key words:* labor dynasty, labor dynasty, family dynasty, professional dynasty, upbringing.

**Введение.** Исследование вопросов семейных профессиональных и трудовых династий принадлежит, как правило, социологам [5, 6].

Профессиональные династии как явление имеют протяженные исторические корни. И практически всю историю человечества выбор профессии оставался «выбором без выбора». Например, в феодальном обществе, жестко разделенном на сословия, индивидуальный выбор жизненного и профессионального пути был практически предопределен с момента рождения. Появлялись «династии поневоле»: крестьян, ремесленников, воинов, священнослужителей и т.д. В редких случаях срабатывал социальный лифт, выносивший сына священника на невероятные высоты государственной власти, как это произошло с М.М. Сперанским, который прославился кодификацией российского законодательства в начале XIX века и вошел в российскую историю как крупный государственный деятель. В более близкие к нам времена перехода к капиталистическим отношениям, характеризующимся, по сравнению с феодальным укладом, личной свободой и зарождаются профессиональные династии как результат относительно свободного и сознательного выбора сферы приращения своих сил. В советское время поощрялись и прославлялись рабочие династии.

**Изложение основного материала статьи.** Понятие рабочей (трудовой) династии в современном ее понимании зародилось в нашей стране во времена СССР. Спецификой советского времени являлось воспитание уважительного отношения к труду в принципе и специально культивируемое внимание к труду рабочего. Кроме идеологических обоснований строительства государства рабочих и крестьян, становившихся, по сути дела, повседневным фоном, приходилось сталкиваться с проблемой, которую непрерывно нужно было решать, а именно нехваткой рабочих рук на

промышленном производстве. Прославление, поддержание семейных производственных, заводских династий опиралось на реально существующую практику, когда дети и внуки рабочих определенного завода шли по стопам родителей и создавали действительные заводские династии вокруг одного предприятия [6].

Создание ореола значимости внешне прозаического труда рабочего, трудящегося человека, а по сути основы, фундамента жизни общества, труда, без которого жизнь просто остановится, труда, содержанием которого является не только воспроизводство жизни, но и общественный прогресс, ложилось на творческие общественные институты. Советская проза, поэзия, музыка, живопись, кино оставили поистине шедевры, поднимая значимость «обычного рабочего человека», позволяя ему осознать себя не единицей, не значащей ничего, а частью большого целого, к которому ты принадлежишь именно потому, что вносишь свой вклад в общее, и этот вклад виден всем. И это были произведения, поднимавшие актуальные общественные проблемы, широко обсуждаемые не только в частных беседах. По проблемам, поднимавшимся в «производственной» прозе собирались партсобрания на предприятиях и на более высоких уровнях, по которым делались соответствующие выводы и рекомендации к исправлению ситуации. Приведем в пример забытый роман «Журбины» В.А. Кочетова, по которому был снят фильм «Большая семья» [2]. Ценность романа для того времени состояла не только в художественном описании рабочей династии, трудящейся на верфи, но и в позиции автора, который считал, что для адекватного отражения жизни в нее необходимо погрузиться. Он знал прототипов своих героев, общался с ними, вкладывал в уста своих героев те проблемы, которые беспокоили самого автора и его собеседников, с которыми он общался при сборе материалов для романа. А это были именно рабочие промышленных предприятий того времени. Все это служило основой воспитания трудового человека, ответственного гражданина. Да, не из всех получалось воспитать сознательных граждан. Это очень длительный процесс.

Здесь перечислена только малая часть того забытого опыта, практически не воспроизводимого в сегодняшних условиях. Портреты на Досках почета, публикации в прессе, материальное подкрепление – все работало на большую цель, прославление повседневного, и, повторимся, прозаического труда. К сожалению, не удалось найти работ, статистики и цифр, отражающих социально-экономический эффект, который приносили трудовые династии. Семейные трудовые династии, без сомнения, изучались советскими социологами и историками [1], но все-таки они были явлением системной социальной практики, описанной выше. Частью этой системной практики являлось трудовое воспитание детей, начиная с самого раннего возраста. Были разработаны и внедрены методики занятий по самообслуживанию детей в детских садах, где дети должны были ухаживать за цветами, мыть игрушки, приводить в порядок участки вокруг садиков и т.д., а также практики трудового воспитания в школах воспитывали уважение к собственному и чужому труду. Это служило основой воспитания трудового советского человека.

В современной России есть опыт чествования семейных династий, работающих на одном и том же предприятии [4, 7, 8], более того, на президентской платформе «Россия страна возможностей» проводится конкурс «Это у нас семейное», в котором принимают участие семейные трудовые династии корпорации «Ростех» [9].

Поразмышляем об актуальности семейных профессиональных и трудовых династиях на основе упомянутых выше исследований.

Во-первых, необходимо отметить два очевидных факта. Расслоение по материальному признаку является главнейшим фактором, определяющим профессиональный выбор детей, чьи семьи принадлежат к стабильно высокообеспеченным. Профессиональные управленцы и политики в третьем поколении, профессиональные актеры и т.д. в третьем поколении не редкость в нашей стране, социальная история которой так славится внезапными поворотами на 180 градусов. Сохранение таких династий происходит без специальных внешних вмешательств. Интереснее наблюдать, как складываются и складываются ли династии крупных предпринимателей, унаследуют ли их дети не только деньги родителей, а и профессиональную сферу. В нашей стране только первое поколение крупных предпринимателей начинает уходить на покой. Плюс и минусы такого рода династий описаны давно. С одной стороны, профессионализм в силу включенности в процессы, с другой – формирование семейных кланов.

Что касается профессиональных непредпринимательских династий, ученые отмечают медицинское сообщество, как профессиональное сообщество с наиболее высоким (50%) процентом потомственных медиков. Причиной называется непрерывная передача опыта из поколения в поколение, утверждается, что в определенных профессиональных сферах: дипломатия, творческие профессии династии просто необходимы, они являются гарантом трансляции профессионализма в этих сферах [10]. На основе данного тезиса можно сделать вывод, что творческие профессии вновь, как и в средневековье, стали определенного рода ремеслом, а не полетом вдохновения и реализацией таланта.

**Выводы.** Воспитательный, социальный и экономический эффект существования профессиональных, трудовых династий, к сожалению, не оценен по достоинству. Этот опыт не должен распространяться абсолютно на всех. Как известно, есть профессии исчезающие, есть исчезающие, есть рутинные, есть выбранные наобум. Но существуют вечные профессии, например: врач, строитель, учитель, парикмахер и др. Необходимо более тонкими инструментами изучать, казалось бы, очевидный опыт врачебных династий, чтобы распространить его в преобразованном виде на приведенные выше вечные профессии. Экономическую выгоду для государства, в котором профилактикой и лечением населения занимаются профессионалы, обладающие, по сути знаниями всей своей семьи, просчитать в цифрах довольно сложно. Социальный эффект, когда профессионал чувствует, что он находится не только в профессиональной среде, а среде поддерживающей и помогающей, среде родных единомышленников может выражаться в том, что эти люди чаще могут чувствовать себя защищенными, более спокойными и уверенными в себе. Для распространения опыта на другие профессии важна масса обстоятельств. С трудом можно себе представить человека, который не любит свою профессию и оказывается в основании семейной профессиональной династии.

#### Литература:

1. Багирова, Г.Г. Роль семейной династии ревматологов в формировании школы научно-педагогического мастерства / Г.Г. Багирова, И.Э. Корочина, Э.Р. Сагитова // Оренбургский медицинский вестник. – 2018. – № 2. – С. 56-66
2. Кочетов, В.А. Журбины / В.А. Кочетов. – Москва: Вече, 2011. – 448 с.
3. Мансуров, В.А. Поколение российских инженеров эпохи застоя: судьба и профессия / В.А. Мансуров, А.В. Семенова, Е.Ю. Иванова // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса / отв. ред. В.А. Мансуров; ред. Е.Ю. Иванова. – Москва: РОС; ФНИСЦ РАН, 2020. – С. 1608-1614
4. Росморпорт: rosmorport.ru сайт. – 2011. – URL: <https://www.rosmorport.ru/news/projects/nashi-dinastii/> (дата обращения: 15.04.2024)
5. Посухова, О.Ю. Профессиональная династия как результат семейных стратегий: инерция или преемственность? / О.Ю. Посухова // Власть. – 2013. – Том. 21. – № 12. – С. 100-103
6. Ткач, О.И. Социальная структура, социальные институты и процессы: диссертация... канд. соц. наук: 22.00.04 / Ткач Ольга Ивановна. – СПб, 2008. – 183 с.

7. ПТП Курское: сайт. – URL: [skvk.ru/filial/kurskoy/pressroom/news/5119/](http://skvk.ru/filial/kurskoy/pressroom/news/5119/) (дата обращения: 15.04.2024)
8. Оборонэнерго. сайт. – URL: <https://oboronenergo.su/company/halloffame/dynasties/> (дата обращения: 15.04.2024)
9. Россия страна возможностей: сайт. – URL: <https://rsv.ru/> (дата обращения: 16.04.2024)
10. Иванова, Е.Ю. Профессиональные династии как социальный ресурс и социально-культурный капитал: направления исследования / Е.Ю. Иванова // Россия реформирующаяся. – 2022. – № 20. – С. 149-175

Педагогика

## УДК 378.2

**кандидат психологических наук, доцент Капиева Кнарик Робертовна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);  
**кандидат психологических наук, доцент Ольшанская Светлана Алексеевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

### ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВУЗА

*Аннотация.* Целью статьи является рассмотрение проблемы интеграции иностранных студентов из КНР в российское образовательное пространство. Следуя из этого целеполагания, задачи статьи сформулированы следующим образом: изучить факторы, определяющие особенности интеграции китайских студентов в вузе; осуществить теоретический анализ научных работ и рассмотреть феномены «интеграция» и «психолого-педагогическое сопровождение»; провести эмпирическое исследование по определению уровня интеграции китайских студентов. Актуальность рассмотрения представленных вопросов обоснована глубинными социально-экономическими и политическими процессами в современном мире, динамикой российско-китайских партнёрских отношений в области науки и образования. На основе проведенного исследования были выделены ключевые проблемы интеграции (языковой барьер, низкая информированность о реализации адаптационных программ в вузе, слабая включенность студентов из КНР в деятельность внеучебных студенческих объединений). Практическая значимость заключается в использовании эмпирических результатов в педагогической организации интеграционных процессов в образовательную среду вуза.

*Ключевые слова:* образовательная среда, китайские студенты, интеграция, адаптация, образовательное сотрудничество, коммуникация, межкультурное пространство, психолого-педагогическое сопровождение.

*Annotation.* The purpose of the article is to consider the problem of integrating foreign students from the PRC into the Russian educational space. Following from this goal setting, the objectives of the article are formulated as follows: to study the factors that determine the features of the integration of Chinese students in the university; carry out a theoretical analysis of scientific works and consider the phenomena of "integration" and "psychological and pedagogical support"; to conduct an empirical study to determine the level of integration of Chinese students. The relevance of the consideration of the presented issues is justified by the deep socio-economic and political processes in the modern world, the dynamics of Russian-Chinese partnerships in the field of science and education. Based on the study, key integration problems were identified (language barrier, low awareness of the implementation of adaptation programs at the university, poor inclusion of students from the PRC in the activities of extracurricular student associations). Practical significance lies in the use of empirical results in the pedagogical organization of integration processes into the educational environment of the university.

*Key words:* educational environment, Chinese students, integration, adaptation, educational cooperation, communication, intercultural space, psychological and pedagogical support.

**Введение.** В современной социокультурной среде мы являемся свидетелями динамично развивающихся российско-китайских партнёрских отношений как в сфере политики, экономики так и культуры. Особо важное место занимает научное и образовательное сотрудничество. Образовательное партнёрство направлено на интеграцию взаимодействия двух культур: российской и китайской. Интеграция как педагогическое явление, по мнению С.В.Омельченко, являет собой процесс взаимосвязи, взаимопроникновения не только различных знаний, так и способов деятельности [5, С. 3]. Проблема интеграции иностранных студентов из КНР в российское образовательное пространство является актуальной и перспективной в изучении. Историография иностранных студентов берёт начало 5 февраля 1960 года, основанием Университета им. Патриса Лумумбы, с началом функционирования в том же году курсов русского языка для иностранных студентов. Впоследствии на протяжении многих лет в России, благодаря ее высокому академическому уровню, учились и выпустились из лучших российских вузов многие иностранцы. Министерство образования России ежегодно выделяет целевые учебные места для иностранных студентов с финансированием их образования правительством России. Актуальность интеграции китайских студентов подтверждается возрастающими потребностями в качественном российском образовании. Такая тенденция определяет проблемы реализации высшей школы в обеспечении педагогических условий организации интеграционного процесса через реализацию форм, методов и технологий, обеспечивающих достойный уровень подготовки будущих китайских специалистов. Современная общественная, социально-политическая ситуация в нашей стране в преддверии реформирования системы образования предполагает активизировать педагогические ресурсы для обеспечения благоприятных условий интеграции иностранных студентов в вузах. Российские вузы как визитная карточка нашего государства выполняют важные социально-культурные задачи в обеспечении иностранных студентов не только образовательным контентом, но и созданием условий психологической безопасности, введением в наш многонациональный мир культуры. Особая роль в этом отведена таким образовательным вузам, как например, Краснодарский государственный институт культуры, в котором обучается более 200 иностранных граждан, из них китайских студентов большинство – 85. Актуальность изучаемого вопроса, помимо сказанного, определена изучением трудностей и условий, обучающихся в вузе иностранных студентов. Целью статьи является представление результатов исследования особенностей интеграции китайских студентов в гуманитарном вузе культуры и обоснование программы психолого- педагогического сопровождения в период интеграции в межкультурное пространство.

**Изложение основного материала статьи.** Развитие межкультурной коммуникации в контексте расширения интеграционного процесса является активно обсуждаемой темой в образовательном сообществе учёных.

Для реализации цели исследования обратимся к краткому теоретическому обзору по выбранной для изучения проблеме. Выявлено, что в основе исследований лежит представление об интеграции как многогранном феномене, рассматривается степень согласованности позиций, мнений, сфера взаимосвязей. Автор работ по этой проблеме А.И. Гребенникова понимает интеграцию как социальное и педагогическое явление в контексте образовательной среды

[1, С. 6]. Однако, нами замечено, что проблематичными являются вопросы изучения интеграции китайских студентов к социокультурной интеграции на уровне учебной студенческой группы. И.М. Белоусова в своём диссертационном исследовании пишет о трудности китайских студентов в интеграционном процессе за счёт слабой коммуникации в ситуации культурного взаимодействия [7]. В докторской диссертации И.Е. Бобрышевой указывается, что процесс интеграции включает адаптацию и аккультурацию как способность принять ментальность, нормы и традиции новой социальной среды [7, С. 9]. Анализ теоретических исследований А.И. Гребенниковой, А.И. Позднякова по изучаемой нами теме «особенности интеграции китайских студентов в образовательную среду вуза», исследования о теориях межкультурной коммуникации позволил нам выявить особенности аккультурации как процесса вхождения в другую социальную среду, другую культуру [1; 6]. К стратегии взаимодействия культур учёные относят ассимиляцию, адаптацию, интеграцию. По мнению А.С. Романова интеграция способствует развитию культурной идентификации на основе сохранения собственной культурной принадлежности [7]. В результате интеграции доминирующая культура в условиях межкультурного взаимодействия формирует условия для реализации потребностей иностранных студентов, в результате чего возможна самореализация в новом социуме.

Ознакомившись и изучив основные теоретические работы по обсуждаемой теме, определив различные её аспекты и выявив противоречия, нами уточнена основная педагогическая идея, положенная в основу настоящего исследования: обоснование программы психолого-педагогического сопровождения китайских студентов в вузе культуры в интеграционном процессе.

Применительно к проблеме психолого-педагогического сопровождения уместно уделить внимание работам, посвящённым созданию условий для благоприятной интеграции китайских студентов в вузе. Например, выявлено, что А.В. Брушлинский понимал психолого-педагогическое сопровождение студента в адаптационный период как создание необходимых условий для саморазвития и самоорганизации. По его мнению должна быть организована система педагогических мероприятий, направленных на обучение студентов навыкам владения психотехникой, развитие личностных психических качеств: мотивации, рефлексии, эмоциональной сферы [3]. В современном подходе к исследованию психолого-педагогического сопровождения студентов в вузе автор Л.А. Петровская акцентирует внимание на психологическом аспекте этой проблемы и продолжая положения, высказанные А.В. Брушлинским, считает необходимым ориентировать студентов на самопознание, диагностику личностных качеств [6]. Анализируя теоретические работы и анализируя результаты ответов респондентов по теме исследования мы установили, что процесс адаптации иностранных студентов в вузе культуры носит субъективно глубокий характер.

В ходе разработки программы и её обосновании мы опирались на такие методологические теории: а) это положения личностно-ориентированной педагогической парадигмы (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.);

б) принцип ведущей роли самостоятельной активности личности в процессе ее развития (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев);

в) понимание педагогического процесса как целенаправленно организованного, опирающегося на некоторую систему социальных, психолого-педагогических и научных воззрений, (В.И. Загвязинский, Л.А. Левшина и др.);

г) понимание коммуникации (в форматах общения и диалога) как базовой формы деятельности, стимулирующей психическое развитие и становление личности на различных этапах ее онтогенеза (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Д.Б. Эльконин и др.) [4, С. 28].

Целью реализации сконструированной программы является психолого-педагогическое обеспечение благополучной интеграции китайских студентов в вузе культуры. Предлагаемая нами программа психолого-педагогического сопровождения на этот период состоит из нескольких этапов: диагностический (организация комплекса диагностических процедур для выявления уровня и состояния адаптационных механизмов у иностранных студентов). Второй этап-организационный, который предполагает создание профилактической программы (определение цели, задач и направления работы по формированию материалов и мероприятий, стимулирующих процесс адаптации). Следующий этап – формирующий, состоит в реализации мероприятий психолого-педагогической поддержки. Заключительный этап – контрольно-аналитический, который выполняет завершающий этап, анализ повторного диагностического замера, выявление удовлетворённости студентами программных мероприятий.

В содержание программы психолого-педагогического сопровождения включены мероприятия, посвящённые различным национальным праздникам и традициям; спортивные мероприятия (опыт организации национальных игр); праздничные традиции (Китайский Новый год); конкурсы для иностранных студентов по различным номинациям (как адаптационная практика); организация фотовыставок «Мой далёкий дом, моя страна, мои увлечения» и т.д; видеопроекты «Культура Китая»; «Традиции и обычаи Китая», обучающий семинар с презентацией и видеоматериалом по основам межкультурного взаимодействия, тренинги невербального общения и др.

Для изучения проблем социальной интеграции иностранных студентов использовались следующие методы: беседы со студентами, наблюдение, интервью, проективные методики «моя семья», «мои друзья», авторская анкета, изучение педагогического опыта в других вузах страны по материалам научных и методических работ.

Результаты являются основанием для составления и обоснования программы психолого-педагогического сопровождения студентов на период интеграции к образовательной среде вуза. Перейдём к обсуждению полученных результатов на этапе констатирующей части исследования.

Наблюдение и анкетирование проводилось в течение 2023-2024 учебного года. Интервью с китайскими студентами осуществлялось через переводчика (по специальной программе в телефоне).

В результате наблюдения, интервью и обработки анкетирования выявлены такие особенности. На вопрос «Как вы воспринимаете географическую и образовательную среду КГИК?» ответы студентов были такими: 53% из числа опрошенных заявили, что очень нравится и климат, и красивая территория института (большая и ухоженная), удобные и хорошо оснащённые аудитории для занятий; 20% испытуемых ответили, что холодно и неудобно; 27% опрошенных ответили нейтрально, равнодушно, заметили, что в библиотеке нет книг на китайском языке.

Следующий вопрос о комфорте и условиях проживания в общежитии.

На это 48% респондентов ответили, что довольны, всё устраивает, отношение к ним со стороны русских студентов дружелюбное, они подружились. Однако, 23% из опрошенных сделали замечание о том, что в общежитии нет информации на их родном языке о происходящих мероприятиях в институте, нет инструкций к правилам проживания в общежитии на родном языке, трудности с питанием. Из числа опрошенных 29% ответили, что чувствуют себя неудобно, скучают по дому, с однокурсниками нет контакта. На вопрос о владении русским языком и коммуникацией с другими ответы были удручающие: 90% ответили, что испытывают большие трудности с освоением русского языка, только с переводчиком в телефоне, поэтому контакты с русскими затруднены. Однако, поскольку это студенты консерватории, они уточнили, что



выручает язык музыки, нот, слух и элементы невербального общения. 10% испытуемых владеют русским языком, неуверенно, но достаточно для понимания других и объяснений с педагогами.

Вопрос о понимании учебного материала на лекциях и практических занятиях вызвал сдержанный эмоциональный отклик: они испытывают трудности в понимании контекста учебного материала. Не всегда преподаватели используют наглядные средства, чтобы мы могли лучше усвоить материал, особенно гуманитарных дисциплин. Анализ анкетирования выявил: 60% опрошенных ответили, что в некоторых случаях преподаватели ограничивают общение с иностранными студентами; 40% положительно оценили коммуникативные контакты с педагогами, заметили, что преподаватели терпеливы и настойчивы в объяснении материала.

Мы обратились к студентам с вопросом о восприятии и отношении к многонациональной культуре народов РФ, обучающихся в КГИК, об участии иностранных студентов в праздниках, концертах и других мероприятиях. В ответах 60% испытуемых пояснили, что очень рады были знакомству с культурой казачества, коллективом Кубанского казачьего хора, его песенным репертуаром, культурой адыгейцев, армян, абхазов, и других народностей, обучающихся в КГИК. Однако, остальные 40% ответили, что их редко приглашают на такие встречи и концерты, отсутствие информации на родном языке делает ограниченными социально-коммуникативные связи.

Отвечая на вопрос: « На каких занятиях вы чувствуете себя комфортно?» Все 100% отвечающих сказали, что это все специальные предметы в консерватории и ещё предмет физическая культура (он не требует вербального общения и педагоги очень интересно проводят практические занятия).

Завершая интервью со студентами, мы спросили о том, что было бы полезным в улучшении адаптации иностранных студентов к среде вуза. Поступили предложения: 72% хотели бы увеличить аудиторное время для занятий русским языком; 18% пожелали, чтобы преподаватели и сотрудники общежития владели и общались, например, на английском языке; 10% пожелали, чтобы на начальном этапе знакомства с вузом их сопровождали студенты волонтеры.

Таким образом, кратко обобщая анализ фрагмента исследования в начале учебного года, добавим, что выявленные проблемы адаптации иностранцев при обучении в вузе типичны для многих российских вузов и совпадают исследованиями А.В. Лапшовой, О.И. Вагановой, А.Д. Бухалко. и др. [5, С. 23]. Но зададимся вопросом: в чём особенности адаптации китайских студентов в вузе культуры? Исходя из интервью, наблюдений, анализа и интерпретации проективных методик, реальной педагогической практики можно отметить следующее.

Комфортным для проживания иностранных студентов являются климатические условия в Краснодаре, дружеское и гостеприимное отношение местных студентов и населения, благоустроенная большая закрытая территория вуза с меняющимся ландшафтным оформлением, хорошо оснащённые современным оборудованием аудитории и учебные классы для индивидуальных занятий, современный концертный зал, педагоги часто практикующие музыканты, что также привлекательно для студентов. Исходя из этого считаем, что вуз культуры обладает большими ресурсами для успешной интеграции студентов, даже в аспекте концертной деятельности, но, к сожалению, не все возможности образовательной среды КГИК используются.

На наш взгляд, при оценке исследования необходимо учитывать следующие проблемы:

1. Есть необходимость ориентирования на потребности иностранных студентов не только в удовлетворении образовательной платформы в учебной сфере, но и в социальной. Следовательно, вне занятий активизировать участие иностранных студентов в социально-коммуникативной деятельности, создавать лучшие условия для интеграции в студенческое сообщество и тогда процесс адаптации будет более успешным.

2. Проблемность в изучении русского языка. Педагогу следует учитывать учебные потребности иностранных студентов, использовать разнообразные дидактические ресурсы, общаться по возможности на двух языках, предлагать учебники не только на русском языке.

3. Для более эффективной коммуникации студенты предлагают создавать творческие совместные группы китайских и российских студентов для совместного прослушивания музыкальных произведений, пения, показа иностранцами культурных традиций своего народа. Такие программы будут способствовать более эффективной интеграции иностранных студентов.

Обобщив материал опытно-экспериментальной работы, осуществим попытку использовать его для обоснования программы психолого-педагогического сопровождения китайских студентов в вузе культуры.

Здесь нам хочется обратить внимание на положение учёных о том, что психолого-педагогическое сопровождение, педагогически целесообразное, мы будем рассматривать как часть деятельности, обеспечивающей сопровождение китайских студентов к интеграции в новую для них социокультурную среду. Учитывая изложенное, психолого-педагогическое сопровождение как феномен представляет собой интегративное понятие и включает развитие мотивационных, когнитивных и ценностных личностных характеристик, которые обеспечивают адаптационный механизм субъекта своими ресурсами.

Предполагаем, что в результате реализации программы психолого-педагогического сопровождения у китайских студентов должен укрепиться социальный статус в новой культурно-образовательной среде, сформироваться более устойчивая мотивация к освоению знаний и профессионального становления, возникнет новый импульс для расширения коммуникативного взаимодействия при изучении русского языка и развитии навыков общения.

**Выводы.** Проведенная работа подтвердила важность применения полученных результатов. Возможно продолжение исследования проблем у иностранных студентов, процесса их интеграции, потребностей в учебной и внеучебной деятельности; создание спецкурсов для занятий русским языком, библиотек, содержащих книги не только на русском, но и на других иностранных языках, инновационных технологий для качественного и вместе с тем комфортного образования.

Предложения:

1. Создание волонтерской группы наших студентов для улучшения межкультурного взаимодействия с иностранными студентами, оказание им кураторской дружеской помощи для преодоления культурно-языкового барьера.

2. Учитывая, что студенты из КНР не стремятся быстро интегрироваться в студенческое российское общество, понимая, что они достаточно локализованы и закрыты в своей среде, считаем возможным влиять на улучшение адаптационного периода к поликультурной образовательной среде вуза через обращение к национальным чувствам, национальным обычаям и традициям китайского народа, демонстрацией студентами его основных видов.

3. Вовлечение студентов-иностранцев в активную студенческую жизнь, проведение спортивных и культурно-массовых мероприятий, организацию различных экскурсий по историческим и культурным местам города Краснодара и Краснодарского края. Цель культурно-экскурсионной программы – сформировать положительный образ города Краснодара в целом, познакомить студентов иностранцев с достопримечательностями, историей казачества на примере этнографического казачьего комплекса «Атамань».

#### Литература:

1. Гребенникова, А.И. Адаптация иностранных студентов: Механизмы и факторы / А.И. Гребенникова. – Текст: непосредственный // Журнал «Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке». – 2011. – С. 98-100
2. Кравцов, А.В. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / А.В. Кравцов / ГУП. – Москва, 2008. – 130 с. – Текст: непосредственный.
3. Лебедева, А.О. Проблемы и трудности адаптации иностранных студентов-первокурсников к условиям жизни и обучения в России / А.О. Лебедева. – Текст: непосредственный // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения», 35-1. – Новосибирск: ООО «Центр развития научного сотрудничества, 2014. – С. 92-98
4. Ложечкина, А.Д. Сопровождение и интеграция в полиэтничную общность учащихся / А.Д. Ложечкина // Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 21-23 апреля 2011 года. Санкт-Петербург / Под науч. ред. О.Ю. Щелковой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та. – 2011. – С. 66-68
5. Омельченко, С.В. Интеграция как педагогическое явление / С.В. Омельченко // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11-2. – С. 302-303. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=8412> (дата обращения: 22.05.2024)
6. Поздняков, А.И. Социально-психологический анализ проблем пребывания и обучения иностранных студентов в российских вузах / А.И. Поздняков. – Текст: непосредственный // Научно-практический журнал «Вестник психотерапии». – 2019. – № 40. – С. 63-78
7. Романов, А.С. Теоретические основы программы психологического сопровождения иностранных студентов вуза / А.С. Романов. – Текст: непосредственный // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2014. – № 5. – С. 114-117

Педагогика

#### УДК 37.025

**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 Вульфоновна**

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

**магистрант Молофеева Анастасия Владимировна**

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

#### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* Авторы статьи обращаются к опыту театральной педагогики и процессу театральной деятельности школьников, рассматривая их как потенциал, помогающий развивать различные способности детей. В статье подчеркивается, что, несмотря на признание очевидной ценности этого потенциала, современная жизнь школы показывает, что на деле он не всегда полностью востребован. Между тем, школьный театр и иные формы театрального творчества, внедренные в учебный процесс, играют ведущую роль в формировании личности и развитии интеллекта, а также творческих способностей детей. Это обстоятельство обусловило актуальность заявленной темы. Цель статьи: анализ механизмов и специфики формирования творческих способностей обучающихся в процессе театральной деятельности. Анализируя проблему, авторы обращаются к трудам российских ученых, изучавших влияние театрального творчества на развитие ребёнка и рассматривающих это влияние в разных аспектах. Среди них – работы Г.Д. Стаунэ, Я.Н. Губановой, В.И. Козловского и др., подчеркивающих благотворное действие театра в школе. Среди факторов, способствующих театральному творчеству школьников, ученые называют определенные действия со стороны педагога, предполагающие преодоление директивного стиля общения, собственную готовность к творчеству и самопознанию. В статье отмечается, что, помимо организации в школе театральных студий, школьного театра, театрального кружка эффективным может стать внедрение отдельных методов и упражнений непосредственно в учебный процесс. Авторы приводят примеры применения театрализованных форм обучения на различных уроках гуманитарного цикла – литературы, истории и др. Отдельное внимание уделяется непосредственно организации школьного театра. В статье предлагается программа развития творческих способностей обучающихся. Она формируется таким образом, что не только обуславливает развитие творческого потенциала, но и воздействует на взаимоотношения детей и педагога. Среди занятий – те, которые посвящены дыхательной, фонационной, артикуляционной гимнастике, упражнениям на дикцию, тренинги по сценической речи и интонации, а также инсценировки. В заключение авторы приходят к выводу, что представленные меры в комплексе создадут нового, творчески мыслящего человека, соответствующего современному социуму.

*Ключевые слова:* творчество, потенциал, способности, театральная педагогика, образовательный процесс, программа, общество.

*Annotation.* The authors of the article turn to the experience of theater pedagogy and the process of theater activities of schoolchildren, considering them as a potential that helps develop the various abilities of children. The article emphasizes that, despite the recognition of the obvious value of this potential, the modern life of the school shows that in reality it is not always fully in demand. Meanwhile, school theater and other forms of theatrical creativity are introduced into the educational process, play a leading role in the formation of personality and the development of intelligence, as well as the creative abilities of children. This circumstance determined the relevance of the stated topic. The purpose of the article: to analyze the mechanisms and specifics of the formation of students' creative abilities in the process of theatrical activity. Analyzing the problem, the authors turn to the works of Russian scientists who have studied the influence of theatrical creativity on the development of a child and consider this influence in different aspects. Among them are the works of G.D. Staune, Ya.N. Gubanova, V.I. Kozlovsky and others, emphasizing the beneficial effects of theater in school. Among the factors contributing to the theatrical creativity of schoolchildren, scientists name certain actions on the part of the teacher, which involve overcoming the directive style of communication, one's own readiness for creativity and self-knowledge. The article notes that, in addition to organizing theater studios, a school theater, and a theater club at

school, introducing individual methods and exercises directly into the educational process can be effective. The authors give examples of the use of theatrical forms of education in various lessons of the humanities cycle - literature, history, etc. Special attention is paid directly to the organization of school theater. The article proposes a program for developing students' creative abilities. It is formed in such a way that it not only determines the development of creative potential, but also affects the relationship between children and the teacher. Among the classes are those devoted to breathing, phonation, articulatory gymnastics, diction exercises, training in stage speech and intonation, as well as dramatization. In conclusion, the authors come to the conclusion that the presented measures in combination will create a new, creatively thinking person corresponding to modern society.

*Key words:* creativity, potential, abilities, theater pedagogy, educational process, program, society.

**Введение.** В последние десятилетия ученые-гуманитарии – психологи, педагоги, социологи активно обсуждают богатые возможности, заложенные в детском театральном творчестве. Развивающий потенциал театральной педагогики все чаще упоминается и в нормативных документах, регулирующих деятельность образовательных организаций. Между тем, реальная практика, современная жизнь школы показывают, что на деле этот потенциал далеко не всегда полностью востребован. Это и побуждает обратиться к заявленной теме.

Актуальность проблемы обусловлена тем обстоятельством, что развитие школьного театра способствует формированию творческих способностей детей, а это, в свою очередь, является одной из приоритетных задач современного образования. Под творческими способностями при этом понимается весьма широкий спектр, вбирающий в себя не только художественные, но и математические, конструктивно-технические, иные способности.

На сегодняшний день существуют различные формы и технологии развития творческих способностей, среди которых выделяются предложения, разработанные и апробированные в сфере театральной педагогики. Учеными доказано, что театральное творчество развивает креативность, содействует раскрытию творческого потенциала ребенка [7], формирует его художественный вкус [2], эстетическую культуру. Сценический опыт, получаемый школьником во время театральных занятий, формирует и воспитывает такие качества, как внимание, пластику, координацию, благоприятствует развитию памяти, речи, дикции и проч. Школьный театр – ключ к решению многих психологических задач. Исследователи отмечают: «Школьный театр является эффективным средством коллективного взаимодействия и сотворчества многих групп – как учеников, так и педагогов. А в последние годы театральная деятельность в школе все чаще становится отличным средством в решении проблем социализации детей, психологических проблем, а также поддержании мотивации учащихся» [9].

Однако, при явном признании школьного театра как эффективного средства развития ребенка, констатации ценности театральных занятий для детей, существует и проблема нивелирования детского театрального творчества в школе. В большинстве случаев театральная деятельность относится к категории внеурочной, причем рассматривается в числе наименее востребованных, по сравнению с хором, спортивными секциями, языковыми курсами и проч. Крайне редко театральные технологии и приёмы реально используются в образовательном процессе. В результате возникает диспропорция между актуальностью школьного театра и его недооцениванием на практике.

Цель статьи: анализ механизмов и специфики формирования творческих способностей, обучающихся в процессе театральной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Как уже отмечалось, развитие творческих способностей детей на сегодняшний день является важной составляющей государственной политики в области образования, а также частью молодежной политики. Система развития творческих способностей предполагает активное участие в рамках социального партнерства.

Одним из самых сложных, но – одновременно – и достаточно благоприятных для развития творческих способностей является подростковый возраст, приходящийся на средние и старшие классы общеобразовательной школы. В подростковом и юношеском возрасте творческая деятельность предполагает системную работу с отложенным эффектом. Приоритетным является создание благоприятной поддерживающей среды, а также устранение сдерживающих, ограничивающих факторов и убеждений в области творчества, саморазвития и самоактуализации. К сдерживающим факторам относится нездоровый образ жизни, перегруженность, психологические проблемы, цифровая зависимость. Ученые при этом отмечают, что театральная деятельность, внедряемая в образовательный процесс посредством техник, методов и методик театральной педагогики, является эффективным средством формирования творческих способностей обучающихся, независимо от их возраста [1].

В проекте «Российская школа будущего (РШБ)», представленном в цикле работ Ю.В. Громыко, В.А. Гуружапова, А.А. Марголиса и В.В. Рубцова, театр полагается одним из ключевых образовательных модулей, на основе которых школа строится как «экосистема детско-взрослых сообществ» [6, С. 146].

Театральное творчество может быть рассмотрено как единственная деятельность, в процессе которой происходит работа над когнитивным, ценностно-мотивационным, рефлексивным, деятельностным и эмоционально-чувственным компонентами творческих способностей. Г.Д. Стаунэ в своем диссертационном исследовании доказала, что развитие творческих способностей и творческого потенциала подростка средствами театрального искусства способствует активизации и развитию: эмпатии, уверенности в себе, направленности на самоактуализацию, нестандартному мышлению, активности и эмоциональности [8].

Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова отмечают, что театральная педагогика является одним из наиболее эффективных направлений развития творческих способностей ребенка дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. Под театральной педагогикой авторы понимают науки, в рамках которых для обучения и воспитания используются театральные методы. Театральные методы, по мнению исследователей, «это, с одной стороны, методы, с помощью которых можно задать воображаемую ситуацию, а с другой стороны – методы, позволяющие включить зрителя в театральное действие или в театральный спектакль» [5].

Использование театральной деятельности в рамках образовательного процесса предполагает выстраивание особых отношений с учащимися. Директивный стиль общения или фронтальный метод работы не позволяют применять театральные методы или же их применение будет формальным и не будет способствовать развитию творческих способностей учащихся. Педагогу крайне важно снять внутреннее сопротивление учащихся, вовлечь их в театральное творчество.

В.И. Козловский также считает, что творческие способности обучающихся могут быть развиты посредством организации в школе театральной студии. Условиями, которые обеспечивают эффективность развития творческих способностей личности в рамках театральной студии, являются, по его мнению, соотнесенность индивидуальных интересов и социокультурных потребностей школы, организация непрерывного процесса творческой подготовки на всех этапах школьного образования, насыщенный и вариативный компонент творческой подготовки, возможность творческой самореализации учащихся и педагогов без излишнего давления, и формализма. Цифровизация приводит к появлению новых форм и способов внедрения театрального творчества в образовательный процесс. Так в 2019 году в одном из московских

университетов был запущен пилотный проект «Инновационная модель организации экспериментально-исследовательской деятельности подростков (“Мультимедиа-театр”))» [4].

Отметим также, что помимо организации в школе театральных студий, школьного театра, театрального кружка эффективным может стать внедрение отдельных методов и упражнений непосредственно в учебный процесс. Так, к примеру, урок истории можно организовать в виде театральной постановки, посвященной определенным историческим событиям, например, международным конференциям. Обучающиеся могут представить заседание Венского конгресса, исполняя роль представителей разных государств. Для этого им придется изучить дополнительную информацию, включая биографию исторических деятелей, воспоминания современников об их внешности, походе, манере говорить и пр.

Урок литературы можно дополнить небольшой сценкой, в рамках которой по ролям будет разыграно литературное произведение. Можно предложить детям почитать по ролям драматические произведения, входящие в школьную программу. Также интересным является следующим формат работы: выразительное чтение стихотворения сопровождается немой театральной постановкой других учащихся. Уроки, направленные на закрепление и повторение материала, можно разнообразить игрой, где одни учащиеся без слов изображают литературного героя, другие его угадывают.

Урок географии предоставляет возможность с помощью театрального творчества передать колорит изучаемой страны, народа, этнической группы. Урок обществознания открывает возможности для организации дебатов или прений по всем правилам с элементами театральности. Урок музыки и изобразительного искусства может сопровождаться демонстрацией отрывков из спектаклей для создания у обучающихся эмоционального резонанса, формирования метапредметных связей, целостного эстетического восприятия, что, несомненно, важно для развития творческих способностей.

Эффективным видится совмещение элементов театрального творчества и психологического тренинга в рамках внеурочной деятельности или классного часа. Еще более эффективным является создание в школе собственного детского театра. В этом случае необходимым фактором является разработка программы деятельности театра, направленной на развитие творческих способностей обучающихся. В задачи программы входит: развитие творческого мышления, креативности школьников; развитие творческого воображения, формирование навыков командной работы, обучение взаимодействию в творческом процессе. Программа должна включать в себя: тренинговые упражнения, театрализованные игры, специальные упражнения по развитию творческих способностей, выступления на сцене. Основные методы и приемы, используемые на занятиях: театрализованная деятельность, игра, беседа, ролевые игры, обсуждение, рисование, коллективная творческая работа.

Ожидаемый результат подобной программы: развитие творческих способностей и раскрытие творческого потенциала, формирование мировоззрения, картины мира посредством укрепления межпредметных связей, развития системного мышления, осознания единства мира во всех его проявлениях и формах, развитие социально-коммуникативных навыков и социально-коммуникативной компетенции, развитие способности к рефлексии, саморегуляции, анализу собственного поведения и его корректировке.

Программа развития творческих способностей, обучающихся формируется таким образом, что не только обуславливает развитие творческого потенциала, но и воздействует на взаимоотношения детей и педагога. Среди занятий, которые может вбирать в себя подобная программа, могут фигурировать формы, направленные на развитие конкретных актёрских навыков и техник. Программа включает занятия, посвященные дыхательной, фонационной, артикуляционной гимнастике, упражнениям на дикцию, тренинги по сценической речи и интонации, голосовые тренинги, чтение скороговорок и стихов. Предполагаются также занятия, посвященные обсуждению специфики актёрского мастерства. Главными же являются те, в рамках которых дети работают над какими-либо инсценировками, а также подготовкой к их показу на различных школьных праздниках – Дне Учителя, Рождественском и Сретенском балах, Дне Победы. Все темы и формы занятий и каждое в отдельности способствуют развитию тех или иных творческих навыков детей. Например, урок, посвященный различным театральным видам, в процессе которого рассматриваются теневой, настольный, пальчиковый, плоскостной театр, фланелеграф, направлен на развитие воображения, инсценировки способствуют развитию артистизма, тренинги с применением скороговорок – дикции, а также умению формировать самооценку и т.д.

**Выводы.** Итак, театральная деятельность, внедряемая в образовательный процесс посредством техник, методов и методик театральной педагогики, является эффективным средством формирования творческих способностей детей, катализатором развития их активности, коммуникативных навыков, эмпатии, направленности на самоактуализацию. Использование театрального творчества в образовательном процессе предполагает внедрение системы развития творческих способностей посредством театральной деятельности, выстраивание особых недирективных отношений между педагогами и детьми, повышение профессиональной готовности педагогов образовательной организации к применению элементов театральной педагогики в учебном процессе. Основными формами и механизмами системного применения театральной деятельности для развития творческих способностей детей являются: любительский театр, театральный кружок, студия, онлайн-театр. Данные организационные формы предполагают такие виды творчества, как постановка спектаклей и подготовка к ним, мастер-классы, открытые лекции, тренинги, музыкальные и хореографические занятия, театральные игры, клуб театралов, занятия по ораторскому и сценическому искусствам.

Дополнительными способами применения театральной деятельности для развития творческих способностей учащихся является непосредственное посещение театра, внедрение упражнений и техник театральной педагогики в учебный процесс при преподавании предметов гуманитарного цикла. Важной является также организация интегрированных уроков, а также совмещение элементов театральной педагогики и психологического тренинга в рамках классного часа или соответствующей внеурочной деятельности. Все эти меры в комплексе создадут нового, творчески мыслящего человека, соответствующего современному социуму, поскольку, как утверждает исследователь, «в меняющемся контексте глобализации и быстрых цифровых изменений творчество становится все более необходимым в обществе» [3].

#### **Литература:**

1. Богослова, Е.Г. Значение театральной педагогики в развитии творческих способностей, обучающихся / Е.Г. Богослова // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №3 (28). – С. 46-48
2. Губанова, Я.Н. Формирование художественного вкуса посредством театрального творчества / Я.Н. Губанова // Баландинские чтения. – 2019. – Т. 14. – № 1. – С. 551-552
3. Игнатьева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 1. – С. 2. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-2
4. Козловский, В.И. Педагогические условия творческого развития участников школьного театра-студии: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Козловский Валерий Иванович. – Москва, 1998. – 169 с.
5. Кравцов, Г.Г. Воображение и творчество: культурно-исторический подход / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Том 11. – № 1. – С. 1-11. – DOI: 10.17759/psyedu.2019110101

6. Рубцова, О.В. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования / О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Том. 25. – № 6. – С. 144-156. – DOI: 10.17759/pse.2020250612

7. Старовит, Е.А. Театральные технологии как важный способ развития креативности ребенка в полихудожественной образовательной среде / Е.А. Старовит, А.А. Шабанова // Научный форум: Педагогика и психология. – 2017. – С. 61-65

8. Стаунз, Г.Д. Развитие творческого потенциала подростка средствами театрального искусства: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Стаунз Галина Дмитриевна. – Улан-Удэ, 2007. – 22 с.

9. Фильченкова, А.Д. Исторический аспект развития школьных театров / А.Д. Фильченкова, А.А. Толстенева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 2. – С. 6. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-2-6

Педагогика

УДК 378

**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 Купцов Андрей Романович**

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

**кандидат философских наук, старший преподаватель Павлич Динара Ильдаровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский биотехнический университет (РОСБИОТЕХ)» (г. Москва)

### ТРАНСЛЯЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА В СОВРЕМЕННОМ СЕМЕЙНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация.* В статье представлена развивающая программа «Музыкальный фольклор» в системе семейного образования детей. Она основана на региональном народном творчестве. 2024 год объявлен Президентом РФ – В.В. Путиным – годом семьи. Семейное образование становится популярным в современном обществе и разработка подобных программ является актуальной. На музыкальном фольклоре в нашей стране строилось традиционное семейное воспитание на протяжении долгого исторического периода. Программа включает в себя несколько модулей, каждый из которых заканчивается промежуточной аттестацией, последний – итоговой. В данной статье отражены: пояснительная записка, учебный план, формы аттестации, прогнозируемые результаты. Составление подобных программ в рамках изучения дисциплины «Традиции семейного музыкального фольклора» в программах магистратуры и бакалавриата будут являться полезным методическим материалом для дальнейшей работы выпускников и студентов в процессе прохождения педагогической практики.

*Ключевые слова:* народное творчество, музыкальный фольклор, семейное образование, Мининский университет, региональные традиции, художественные промыслы.

*Annotation.* The article presents the educational program "Musical folklore" in the system of family education of children. It is based on regional folk art. The year 2024 has been declared by the President of the Russian Federation, Vladimir Putin, the year of the family. Family education is becoming popular in modern society and the development of such programs is relevant. Traditional family education in our country has been based on musical folklore for a long historical period. The program includes several modules, each of which ends with an intermediate certification, the last with a final one. This article reflects: explanatory note, curriculum, forms of certification, projected results. The compilation of such programs as part of the study of the discipline "Traditions of Family Musical Folklore" in master's and bachelor's programs will be useful methodological material for the further work of graduates and students in their teaching practice.

*Key words:* folk art, musical folklore, family education, Mininsky University, regional traditions, arts and crafts.

**Введение.** 2024 год объявлен Президентом РФ – В.В. Путиным – годом семьи. На музыкальном фольклоре в нашей стране строилось традиционное воспитание на протяжении долгого исторического периода. Семейное образование становится популярным в современном обществе, и разработка подобных программ является актуальной. Программа «Музыкальный фольклор» основана на региональном народном творчестве. Она включает в себя несколько модулей, каждый из которых заканчивается промежуточной аттестацией, последний – итоговой. Актуальность программы заключается в том, что для полноценного развития личности ребенка в условиях современной действительности необходимо познание мира через связь поколений, народные традиции, фольклорный материал, народный театр, региональные традиционные песни, сказки, записанные в фольклорно-этнографических экспедициях.

В содержании программы представлены: 1) организационно-педагогические условия реализации программы; 2) материально-техническое обеспечение; 3) формы аттестации; 4) учебный план; 5) календарный учебный график; 6) рабочая программа; 7) оценочные и методические материалы.

**Изложение основного материала статьи.** Программа рассчитана на учащихся начальной школы. Срок обучения – 3 года. Она предполагает обучение детей с 6-7-летнего возраста (ознакомительный период), 7-8 лет (развивающий и формирующий периоды), 8-9 лет (развивающий, формирующий и результативный периоды). В первый год обучения учащиеся только знакомятся с основными понятиями в области народного творчества и региональными традициями, во второй год учащиеся под руководством педагога развивают музыкальные и актерские способности. В этот период у детей постепенно формируется представление о народных художественных промыслах и музыкальных календарных и обрядовых традициях региона, народном театре (Вертеп, театр Петрушки, раёк и тд.). Основной акцент направлен на обряды, уклад, ремесла, транслируемые в семье. На третьем году обучения учащиеся развивают музыкально-ритмические способности:

- на занятиях по этнохореографии, разучивая бытовые пляски,
- играя на народных инструментах, преимущественно шумовых и духовых,
- исполняя традиционные песни своего региона разных фольклорных жанров.

Совершенствуют актерское мастерство на занятиях по народному театру. Концертное выступление педагог организует в форме фольклорного спектакля или сказки, или обрядового действия, где учащийся может продемонстрировать все умения и навыки, приобретенные за 3 года обучения по программе «Музыкальный фольклор».

Цель программы – развитие музыкально-ритмических и актерских способностей детей посредством фольклора в процессе различных видов деятельности.

Задачи программы: 1. Систематизировать представления детей о народных праздниках, обычаях и традициях своего региона. 2. Прививать детям интерес к народному творчеству. 3. Формировать исполнительские навыки в области музыкального и театрального искусства. 4. Развивать коммуникативные качества детей посредством народных танцев, песен, игр, народного театра.

| Месяц   | № п/п   | Виды, формы деятельности  | Количество академических часов за учебный год |
|---|---|---|---|
| <b>1 год обучения</b>   |   |   |   |
| Сентябрь – май  |   | <b>МОДУЛЬ 1</b>   |   |
|   | 1.  | Введение в мир фольклора  | 1   |
|   | 2.  | Региональные промыслы Нижегородской области                               | 4   |
|   | 3.  | Промежуточная аттестация  | 1   |
|   |   | <b>МОДУЛЬ 2</b>   |   |
|   | 4.  | Развитие чувства ритма на основе фольклорной хореографии                  | 4   |
|   | 5.  | Знакомство с русскими народными инструментами                             | 3   |
|   | 6.  | Песни – игры  | 6   |
|   | 7.  | Материнский фольклор  | 4   |
|   | 8.  | Народный театр  | 3   |
|   | 9.  | Концертные выступления  | 2   |
|   | 10.   | Промежуточная аттестация  | 1   |
|   |   | <b>МОДУЛЬ 3</b>   |   |
| 11.   | Ознакомление с основными русскими народными праздниками | 6   |   |
| 12.   | Промежуточная аттестация                                | 1   |   |
| Итого (академических часов)   |   |   | 36  |
| Длительность одного занятия   |   |   | 45 мин.                                       |
| Количество занятий / объем учебной нагрузки (мин.)<br>в неделю<br>в месяц<br>в учебном году |   |   | 1/45 мин.<br>4/180 мин.<br>36/1620 мин.       |
| <b>2 год обучения</b>   |   |   |   |
| Сентябрь – май  |   | <b>МОДУЛЬ 1</b>   |   |
|   | 1.  | Вводное занятие   | 1   |
|   | 2.  | Народные промыслы Нижегородской области                                   | 4   |
|   | 3.  | Промежуточная аттестация  | 1   |
|   |   | <b>МОДУЛЬ 2</b>   |   |
|   | 4.  | Разучивание народных песен (традиционных региональных фольклорных жанров) | 4   |
|   | 5.  | Основы этнохореографии (бытовые танцы)                                    | 4   |
|   | 6.  | Игра на русских народных инструментах                                     | 3   |
|   | 7.  | Игровой фольклор  | 4   |
|   | 8.  | Материнский фольклор  | 2   |
|   | 9.  | Элементы народного театра   | 3   |
|   | 10.   | Концертные выступления  | 2   |
|   | 11.   | Промежуточная аттестация  | 1   |
|   | <b>МОДУЛЬ 3</b>   |   |   |
| 12.   | Традиционные народные праздники                         | 6   |   |

|  |                                 |                                 |              |
|--|---------------------------------|---------------------------------|--------------|
|  | 13                              | <b>Промежуточная аттестация</b> | 1            |
| Итого (академических часов)                        |                                 |                                 | 36           |
| Длительность одного занятия                        |                                 |                                 | 45 мин.      |
| Количество занятий / объем учебной нагрузки (мин.) |                                 |                                 |              |
| в неделю   |                                 |                                 | 1/45 мин.    |
| в месяц  |                                 |                                 | 4/180 мин.   |
| в учебном году                                     |                                 |                                 | 36/1620 мин. |
| <b>3 год обучения</b>                              |                                 |                                 |              |
| Сентябрь – май                                     |                                 | <b>МОДУЛЬ 1</b>                 |              |
|  | 1                               | Вводное занятие                 | 1            |
|  | 2                               | Ремесла Нижегородской области   | 4            |
|  | 3                               | Промежуточная аттестация        | 1            |
|  |                                 | <b>МОДУЛЬ 2</b>                 |              |
|  | 4                               | Разучивание народных песен      | 4            |
|  | 5                               | Основы народной хореографии     | 4            |
|  | 6                               | Народные инструменты            | 4            |
|  | 7                               | Игровой фольклор                | 3            |
|  | 8                               | Материнский фольклор            | 2            |
|  | 9                               | Элементы народного театра       | 3            |
|  | 10                              | Концертные выступления          | 2            |
|  | 11                              | Промежуточная аттестация        | 1            |
|  |                                 | <b>МОДУЛЬ 3</b>                 |              |
| 12   | Традиционные народные праздники | 6                               |              |
| 13   | Промежуточная аттестация        | 1                               |              |
| Количество занятий / объем учебной нагрузки (мин.) |                                 |                                 |              |
| в неделю   |                                 |                                 | 1/45 мин.    |
| в месяц  |                                 |                                 | 4/180 мин.   |
| в учебном году                                     |                                 |                                 | 36/1620 мин. |

Текущий контроль проводится на каждом занятии. Этой оценкой качества усвоения изученного материала ребенком. Результат фиксируется в «Журнале учета занятий» согласно критериям: обучающийся полностью усвоил материал (О), частично (Ч), не усвоил (Н).

Формы промежуточной аттестации. Промежуточная аттестация освоения обучающимися дополнительной общеобразовательной программы «Музыкальный фольклор» проводится 1 раз в год по итогам завершения каждого модуля в форме наблюдения. Результат фиксируется в протоколе, который хранится один год в номенклатуре дел образовательного учреждения.

Прогнозируемые результаты:

|  |
|--|
| <b>МОДУЛЬ 1</b>  |
| Знакомство с темой – «Дом, как сосредоточие мудрости, опыта, семейных традиций». Эта тема даёт детям представление о народных суевериях, оберегах, знакомит с региональным традиционным народным прикладным искусством, женским рукоделием, народным костюмом, лоскутной и обрядовой игрушкой. |
| <b>МОДУЛЬ 2</b>  |
| «Детский музыкальный фольклор» – знакомит с жанрами колыбельных песен, дразнилок, скороговорок, сказок с песенными припевами и др.   |
| «Потешный фольклор» – включает в себя пестушки, потешки, пальчиковые игры, прибаутки, сказки, в целом многие музыкальные и поэтические жанры творчества взрослых для детей.  |
| «Игровой фольклор» – включает в себя знакомство с народными играми, народными забавами, народным театром.  |
| «Песенный фольклор» – включает знакомство с детскими музыкально-песенными жанрами обрядового и не обрядового фольклора (игровыми, плясовыми, хороводными, масленичными песнями, колядками, и др.), а также частушками, которые сочиняют сами дети.   |
| «Народная хореография» – включает знакомство детей с основными элементами бытовой хореографии (этнохореографии), рисунками хороводов, традиционными региональными плясками.  |
| «Народные инструменты» – знакомство с музыкальными и шумовыми инструментами, детскими народными игрушками из глины и дерева.   |
| Музыкальный фольклор – это практический этап освоения народной музыкальной культуры, где дети совершенствуют свои навыки в области пения, движения, игры на музыкальных инструментах и накапливают песенно – игровой репертуар.  |

### МОДУЛЬ 3

«Календарные праздники и обряды» – содержит обширный этнографический и музыкальный материал, направленный на интенсивное освоение фольклорных традиций народного календаря.

Знакомство детей с сельскохозяйственным календарём – дети узнают об устаревших (архаичных) названиях месяцев и приметах, проводится организация постоянного наблюдения за природой в разное время года.

Знакомство с праздниками и обрядами народного календаря, обрядово – игровыми и песенными традициями.

Организация и проведение народных праздников, развлечений.

Тема календарные праздники поделена на четыре цикла, отражающие времена года. Практический материал программы подобран в соответствии с народным календарем, где год традиционно начинается с весенних обрядов и праздников (пословицы, поговорки, календарные песни, приговоры, заклички, игры и забавы, а также хороводы и пляски).

**Выводы.** Семейное образование в наше время становится популярным. Многие взрослые выражают желание воспитывать своих детей на веками отточенной народной мудрости, лучших образцах народно-певческого и театрального искусства в рамках своей семьи. Во многих педагогических вузах открывают профиль «Методика семейного образования», преподаватели ищут новые учебные программы для данного направления. Составление подобных программ в рамках изучения дисциплины «Традиции семейного музыкального фольклора» будут являться полезным методическим материалом для дальнейшей работы выпускников и студентов в процессе прохождения педагогической практики.

#### Литература:

1. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3(36). – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-3-5. – EDN GMQNMV.

2. Воронина, Н.И. Теоретическая культурология: учебник в 2-х частях для студентов вузов по направлению и специальности "Культурология" / Н.И. Воронина. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Саранск: Тип. "Красный Окт.", 2006. – 208 с. – ISBN 5-7493-1005-1. – EDN QVHMDP.

3. Кислова, О.Н. Детский музыкальный фольклор в культуре России: XVIII-XXI вв.: диссертация ... кандидата искусствоведения: 5.10.1. / Кислова Оксана Николаевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»; Диссовет 24.2.338.03 (24.2.338.03)]. – Саранск, 2022. – 181 с.

4. Кислова, О.Н. Современные формы работы с фольклорным материалом в системе высшего образования / О.Н. Кислова, О.А. Сизова, В.А. Карнаухова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 136-138. – EDN DHXUJZ.

5. Кислова, О.Н. Трансляция фольклорных традиций в системе современного музыкального образования / О.Н. Кислова, О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 188-192. – EDN QPEONY.

Педагогика

УДК 378.2

доктор психологических наук, доцент Клыпа Ольга Викторовна

ФГБОУ «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);

студент Игнатъева Полина Сергеевна

ФГБОУ «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

*Аннотация.* Ключевую роль в обучении дошкольников выполняет игра как ведущий вид деятельности, в большей степени – дидактическая, активизирующая развитие различных форм познания (чувственное, рациональное), развитие эмоциональных, интеллектуальных и социальных навыков. Целью представленного в статье исследования является теоретическое обоснование и представление результатов апробация авторской комплексной дидактической игры «Дорога в школу», сконструированной и внедренной в практику дошкольного образовательного учреждения.

*Ключевые слова:* дидактическая игра, интеллектуальная готовность, обучение в школе, дети 6-7 лет, дошкольное образование.

*Annotation.* The key role in teaching preschool children is played by the game as a leading type of activity, to a greater extent - didactic, activating the development of various forms of cognition (sensual, rational), the development of emotional, intellectual and social skills. The aim of the research presented in this article is the theoretical justification and presentation of the results of approbation of the author's complex didactic game, designed and implemented in the practice of preschool educational institution.

*Key words:* didactic game, intellectual readiness, school education, children 6-7 years old, preschool education.

**Введение.** Различные виды готовности к школе рассматриваются как важные аспекты успешного старта школьной жизни, как основа для эффективного освоения школьной программы. Однако, как отмечает С.А. Якимчук, у современных детей старшего дошкольного возраста наблюдается «отставание в развитии уровня произвольной регуляции поведения, организованности, что напрямую связано с различными проблемами обучения в школе» [11, С. 287]. Многие родители, подчеркивает исследователь, считают, что они (родители) «сами способны подготовить ребёнка к школе: обучают детей навыкам письма, счёта и чтения. Это убеждение является причиной родительских ошибок при подготовке детей к школе и родительских разочарований, когда выясняется, что их «читающий», «пишущий» и «считающий до тысячи» ребёнок оказывается среди неуспевающих потому, что он невнимателен, часто отвлекается на уроках, не может сосредоточиться на задании, медлителен и т.д.» [11, С. 290]. В последнее время воспитатели все чаще отмечают у детей «дефицит концентрации внимания, который характеризуется ситуативным поведением, повышенной рассеянностью. Такие дети не стремятся к смене впечатлений, быстро отвлекаются, разноплановые впечатления воспринимают поверхностно и фрагментарно, не анализируют и не связывая друг с другом» [12, С. 35].

Как важное педагогическое средство, которое может использоваться как метод обучения детей дошкольного возраста, как форма обучающей деятельности является дидактическая игра.

**Изложение основного материала статьи.** Психологическая готовность детей дошкольного возраста считается ключевым фактором успешного обучения (И.Н. Агафонова, Н.С. Акатова, А.В. Антюхина, Н.В. Бабкина, М.М. Безруких, А.К. Бондаренко, Е.М. Борисова, А.Л. Венгер, Н.Ф. Виноградова, Л.Р. Гаязова, К.М. Гуревич, Н.И. Гуткина, Е.И. Касаткина,



Т.Н. Князева, Е.Е. Кравцова, В.Н. Кругликов, Н.В. Нижегородцева, А.З. Редько, Л.М. Шведова, С.А. Якимчук и др.). Авторы рассматривают различные подходы и средства, которые позволяют ребенку освоить необходимые знания и умения, развить навыки самостоятельности, творческого мышления и социальной адаптации.

Поиск эффективных психолого-педагогических методов и приемов в работе со старшими дошкольниками, направленных на формирование интеллектуальной готовности, не прекращается.

К.М. Гуревич и Е.М. Борисова [17] выделяют важные компоненты интеллектуальной готовности: способность к анализу, синтезу, конкретизации, обобщению, абстрагированию, сравнению, классификации, выделению существенных признаков, определению причинно-следственных связей и формулированию выводов. Исследователи также указывают на важность развития фонематического слуха и культуры речи.

К основным средствам интеллектуального развития детей можно отнести:

– художественные средства (художественная литература и изобразительное искусство способствуют развитию творческого и логического мышления у детей, позволяют расширить словарный запас);

– ТРИЗ и познавательно-исследовательскую деятельность;

– дидактическую игру и др.

Роль игры в развитии дошкольника чрезвычайно важна. Особую роль играет дидактическая игра. Согласно исследованиям А.В. Антюхиной [3], А.К. Бондаренко [6], В.Н. Кругликова [15], Л.М. Шведовой [19] и др., использование дидактических игр оказывает положительное влияние на всестороннее развитие детей. Дидактические игры способствуют плавному и безболезненному переходу от игровой деятельности к учебной (игра является своеобразным мостиком между ними).

В.Н. Кругликов [15] и Л.М. Шведова [19] подчеркивают ценность дидактической игры как средства развития интеллектуальной готовности детей к школьному обучению, поскольку она интегрирует игровые аспекты с обучением, создавая благоприятную и интерактивную среду для развития когнитивных способностей и навыков у детей.

Специально разработанные дидактические игры могут стимулировать познавательную активность ребенка, способствовать формированию таких интеллектуальных навыков, как умение размышлять, мыслить нестандартно. Условием формирования этих навыков является развитие мыслительных операций: анализ, синтез, обобщение, конкретизация, сравнение и классификация.

Анализ психолого-педагогических исследований обратил наше внимание на тот факт, что, как правило, воспитатели умеют создавать эмоционально поддерживающую и комфортную для детей атмосферу в группе и хорошо организуют их работу, однако редко используют во время занятий с детьми, а тем более в свободное от занятий время, такие методы, которые способствовали бы развитию мышления и речи у воспитанников. Наши наблюдения также выявили недостатки в практике использования дидактических игр в ДОУ, недооценку ее потенциальных возможностей в процессе развития интеллектуальной готовности.

По нашему убеждению, дидактические игры могут сыграть важную роль в подготовке детей к школе: не только сделать обучение более интересным и привлекательным для детей, но и способствовать развитию их когнитивных навыков, социальных умений и самоорганизации.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ Петрозаводского городского округа. В экспериментальном исследовании приняли участие 34 ребёнка 6-7 лет, которые посещают подготовительные группы детского сада. Были выделены две группы детей: 16 детей (контрольная группа) и 18 детей (экспериментальная группа).

Мы определили показатели интеллектуальной готовности к школьному обучению и подобрали соответствующие диагностические задания для каждого из компонентов мышления: методика «Анализ образца» (Е.А. Агаева), методика «Назови одним словом» (Е.А. Агаева), методика «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн), методика «Четвертый лишний» (Е.А. Агаева), методика «Классификация по заданному принципу» (Е.Л. Агаева), методика «Разрезные картинки» (Е.Л. Агаева).

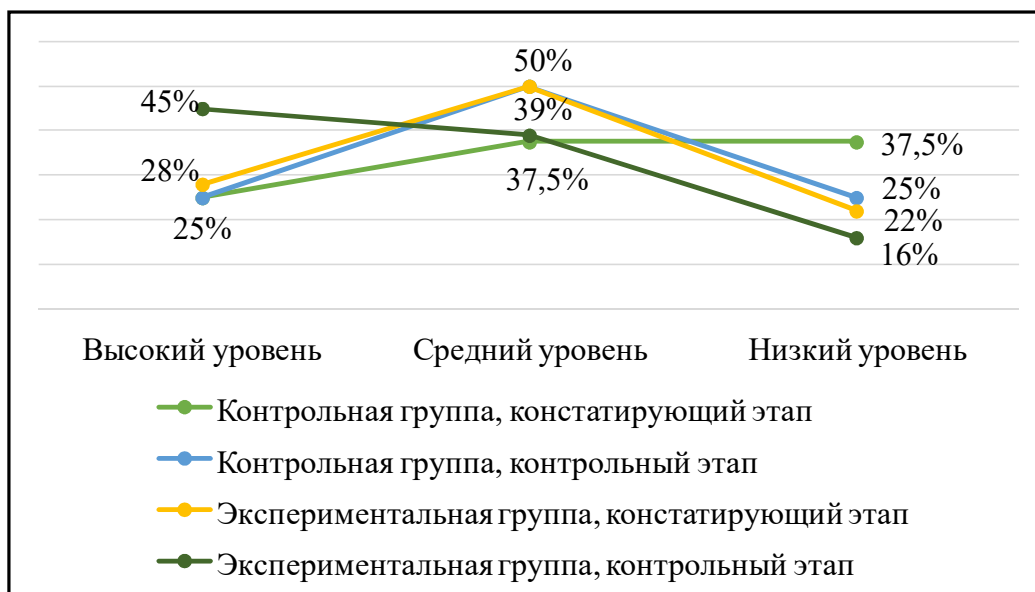
Обозначим результаты экспериментальной работы. На констатирующем этапе большинство детей показали низкий и средний уровень сформированности компонентов мыслительной деятельности. На наш взгляд, это обусловлено недостаточным вниманием со стороны воспитателей к развитию таких важных операций мышления, как способность обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости и делать выводы. В результате проведенного констатирующего эксперимента было выявлено, что существует потребность в осуществлении психолого-педагогической работы, направленной на развитие основных мыслительных операций.

Игра является важной деятельностью для ребенка до его поступления в школу. Мы предположили, что использование авторской комплексной дидактической игры может стать эффективным средством для формирования интеллектуальной готовности детей к обучению в школе. Нами была сконструирована и апробирована авторская комплексная дидактическая игра «Дорога в школу», направленная на развитие познавательных процессов, мыслительных операций, лежащих в основе интеллектуальной готовности детей к школьному обучению. Игра включает в себя 300 разнообразных субигр (в ней используются карточки, на которых содержатся субигры, направленные на развитие навыков выделения основных признаков объектов и явлений, их сравнения и сопоставления, на развитие умения обобщать и классифицировать объекты по определенным признакам, на развитие внимательности, находчивости, быстроты мышления и самоконтроль и др.). Разработанная игра предполагает возможность внесения множества разных модификаций (сначала это делает воспитатель, а позже сами дети предлагают новые правила известной им игры).

В процессе игры дети совершали различные интеллектуальные операции, обрабатывали информацию, анализировали ее и применяли полученные знания на практике. Дети проявляли свою фантазию, креативность и оригинальность в процессе игровой деятельности, создавали новые решения и идеи, мыслили нестандартно, находя нетривиальные подходы к решению задач. Комплексная дидактическая игра способствовала развитию коммуникативных и социальных навыков, поскольку дошкольники постоянно взаимодействовали, обменивались идеями и мнениями, учились договариваться и разрешать конфликты. Важно отметить, что комплексная дидактическая игра способствовала повышению интереса детей к обучению.

Как мы и ожидали, результаты контрольного эксперимента показали положительные изменения в оценке уровня интеллектуальной готовности детей к школе. В начале исследования лишь 28% детей из экспериментальной группы проявляли высокий уровень интеллектуальной готовности, но к концу исследования этот показатель вырос до 45%. В контрольной группе также наблюдалась динамика, однако результаты указывают на небольшой прогресс в формировании интеллектуальной готовности к школе. 25% детей оставались на высоком уровне как в начале года (констатирующий этап), так и в конце года (контрольный этап), и лишь 12,5% детей перешли с низкого уровня на средний уровень интеллектуальной готовности. В экспериментальной группе на начальном этапе было 22% детей с низким уровнем готовности, но к завершению исследования этот процент снизился до 14%, то есть часть детей смогла перейти с низкого уровня на средний и даже высокий уровень интеллектуальной готовности к школе. Обобщенные результаты, полученные в

экспериментальной и контрольной группах представлены в диаграмме (рис. 1).



**Рисунок 1. Обобщённые результаты, полученные в экспериментальной и контрольной групп**

Анализируя результаты проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что образовательная деятельность, направленная на развитие интеллектуальной готовности с помощью комплексной дидактической игры, оказала положительное влияние на процесс подготовки детей к школе.

**Выводы.** Фундамент интеллектуального развития личности закладывается в дошкольном возрасте, и поэтому познавательная активность ребенка в этот период имеет определяющее значение для его дальнейшего развития. Дидактическая игра является уникальным средством обучения.

Мы отмечаем, что активное использование дидактических игр в дошкольном образовании способствуют развитию инициативы детей в обучающих процессах, развитию познавательных навыков, делают обучение интересным, эмоциональным и помогают детям успешно справляться с поставленными задачами образовательной программы.

Результаты исследования подтверждают значимость использования дидактических игр в формировании интеллектуальной готовности детей к школе, а разработанная методика игры «Дорога в школу» и специальные карточки с логическими и занимательными заданиями оказались эффективными.

Внедрение подобных методик в практику дошкольных учреждений может значительно облегчить процесс адаптации детей к школе и способствовать успешному освоению учебного материала.

#### Литература

1. Антюхина, А.В. Дидактические игры и их роль в старшем дошкольном возрасте / А.В. Антюхина. – Москва. – 2011. – 98 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва: Питер. – 2008. – 398 с.
3. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду: книга для воспитателей детского сада / А.К. Бондаренко. – М.: Просвещение. – 1991. – 140 с.
5. Гуткина, Н.И. Инструментальный метод в детской практической психологии / Н.И. Гуткина // Вопросы психологии. – 2003. – №1. – 2003. – С. 17-27
7. Кругликов, В.Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В.Н. Кругликов, Е.В. Платонов, Ю.А. Шаранов. – Санкт-Петербург, 2006. – 189 с.
9. Редько, А.З. Способы активизации познавательной деятельности дошкольников / А.З. Редько // Вестник науки. – 2018. – № 14. – С. 42-48
10. Шведова, Л.М. Развитие логического мышления и интеллекта / Л.М. Шведова. – Москва: БАО-ПРЕСС: РИПОЛ классик, 2007. – 349 с.
11. Якимчук, С.А. Педагогические условия адаптации детей, проживающих в экстремальных климатических условиях, к школе / С.А. Якимчук // Сборник научных трудов «Человек и культурно-образовательная среда». – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. – С. 285-292
12. Якимчук, С.А. Факторы дисгармонии детской субкультуры, тенденции ее трансформации в современном социуме / С.А. Якимчук // Вестник Северо-Восточного государственного университета. – 2022. – Выпуск 38. – С. 35.

## УДК 373.3

**кандидат педагогических наук, доцент Колесова Оксана Вячеславовна**

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

**кандидат биологических наук, доцент Маясова Татьяна Викторовна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Деменева Надежда Николаевна**

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

### ПРИЕМЫ И СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПЕРВОНАЧАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ

*Аннотация.* Актуальность проблемы формирования и совершенствования первоначального навыка чтения определяется требованиями государственного стандарта начального образования. Необходимо организовать работу на уроках в начальной школе так, чтобы учащиеся овладели беглым, правильным, осознанным и выразительным чтением, что является основой для развития читательской грамотности ребенка. Целью статьи является анализ проблемы формирования навыка первоначального чтения у младших школьников и разработка комплекса заданий, упражнений и игр, способствующего развитию у них этого навыка. Авторы рассматривают этапы формирования навыка чтения, среди которых выделяют четыре последовательных ступени: аналитический, синтетический, автоматизации и вариативный этапы. На аналитическом этапе школьник учиться выделять звуки из речи, постепенно овладевает позиционным способом чтения. Синтетический этап характеризуется овладением четким слоговым чтением с постепенным переходом на чтение целым словом. Этап автоматизации связан с достаточно беглым чтением, при котором прочтение слова совпадает с его осознанием. Вариативный этап соответствует прочтению текстов в изменяющихся условиях. Авторами предложен комплекс упражнений, заданий и игр, который можно использовать на уроках обучения грамоте и литературного чтения. Сделаны выводы о необходимости формировать навыки чтения у младших школьников. Систематическое использование в учебном процессе разных видов упражнений позволит достичь высоких результатов в повышении читательской компетентности школьника.

*Ключевые слова:* этапы формирования навыка чтения, комплекс упражнений, обучение грамоте, литературное чтение, младший школьник.

*Annotation.* The relevance of the problem of formation and improvement of the initial reading skill is determined by the requirements of the state standard of primary education. It is necessary to organize work in primary school lessons so that students master fluent, correct, conscious and expressive reading, which is the basis for the development of a child's reading literacy. The purpose of the article is to analyze the problem of the formation of the initial reading skill in younger schoolchildren and to develop a set of tasks, exercises and games that contribute to the development of this skill in them. The authors consider the stages of the formation of reading skills, among which there are four successive stages: analytical, synthetic, automation and variable stages. At the analytical stage, the student learns to distinguish sounds from speech, gradually mastering the positional way of reading. The synthetic stage is characterized by mastering clear syllabic reading with a gradual transition to reading the whole word. The automation stage is associated with fairly fluent reading, in which the reading of a word coincides with its awareness. The variable stage corresponds to the reading of texts in changing conditions. The authors have proposed a set of exercises, tasks and games that can be used in literacy and literary reading lessons. Conclusions are drawn about the need to develop reading skills in younger schoolchildren. The systematic use of different types of exercises in the educational process will allow achieving high results in improving the student's reading competence.

*Key words:* stages of formation of reading skills, a set of exercises, literacy training, literary reading, junior high school student.

**Введение.** Современное общество сегодня предъявляет младшему школьнику определенные требования: он должен уметь эффективно действовать в нестандартных ситуациях, уметь самостоятельно создавать новые продукты деятельности, достаточно легко находить нужные сведения в информационном потоке, быть коммуникабельным, готовым к сотрудничеству, владеть развитой речью. Для того, чтобы соответствовать этим требованиям школьник должен уверенно владеть одним из видов речевой деятельности – чтением.

Обучение чтению является составной частью курса обучения грамоте. В этот период одной из важнейших задач является формирование навыка чтения, поскольку умение читать осознанно, бегло, правильно и выразительно является основным условием успешного обучения в школе. Знакомству с позиционным способом чтения, владением приемами смысловой обработки текста необходимо специально обучать начинающих чтецов. Поэтому перед педагогом встает задача повышения качества чтения через целенаправленное управление самим процессом [3].

Целью нашей статьи является анализ проблемы формирования навыка первоначального чтения и разработка комплекса заданий, упражнений и игр, способствующего развитию этого навыка у младших школьников.

**Изложение основного материала статьи.** Теоретической основой статьи послужили труды отечественных ученых и публицистов. Основные положения о формировании, развитии и совершенствовании навыков чтения содержатся в работах Эльконина Д. Б., Зайцева В. Н., Адамович Е.А., Омороковой М.И., Начарова Л.А., Майоровой Ю.А., Салмановой А.Н., Бруевой Е.Ф. и других.

В структуре формирования навыка чтения выделяют несколько этапов.

**Аналитический этап.** Егоров Т.Г. в своей работе «Очерки психологии обучения детей чтению» обращает свое внимание на то, что аналитический этап отличается от остальных этапов [3]. Ребенок учится выделять звук из речи, происходит его соотнесение с конкретным графическим изображением, буквой. При прочтении образуется слияние букв в слоги, слова. В свою очередь прочитанное слово сопоставляется со словом устной речи, поэтому процесс чтения на рассматриваемом этапе достаточно трудоемкий, так как при таком способе чтения (побуквенный, слоговой) чтение и понимание текста низкое. На этом этапе возможно увидеть случайный момент предугадывания, но он будет виден в пределах слова. То есть ученик, прочитывая первую часть слова, догадывается о его второй части.

Аналитический этап характеризуется тем, что ребёнок знает буквы, умеет складывать открытые слоги. Поле чтения такого ученика 1-2 буквы, что затрудняет полноценное понимание значения слова. Особую сложность вызывает чтение слов со стечением согласных (типа крот, трактор), может быть побуквенное чтение.

Синтетический этап связан с послоговым чтением слов с постепенным переходом на чтение целыми словами. Это достаточно продолжительный этап, так как переход от слогового чтения к беглому синтетическому связан с осознанием разнообразной слоговой структуры слов. Поле чтения у школьника на синтетическом этапе постепенно расширяется от 2 до 5 знаков, что влияет на переход к чтению целым словом. Однако, как показывают исследования, дети допускают большое количество ошибок различной частотности и выраженности:

- ошибки в окончаниях слов;
- замены слов, похожих по написанию;
- интонационные ошибки, связанные с обозначением границ предложения;
- аграмматизмы [7].

Этап автоматизации. Ученик читает достаточно бегло и безошибочно, к слоговому чтению переходит если встречается незнакомое слово. При этом осознание совпадает с прочтением, техника чтения не осознается ребёнком. Считается, что этап автоматизации начинается с 60 слов в минуту.

Вариативный этап ориентирован на чтение в изменяющихся условиях: чтение «кверху ногами», стилизованно написанных слов, быстрогобегающая строка и т.п.

Формирование навыка чтения связано с развитием некоторых качеств чтения: беглости, правильности, сознательности и выразительности. Беглость опирается на технику чтения и тесно связана с правильностью и осознанностью. Особое внимание обращается на правильность чтения [5].

Для формирования навыка чтения у школьников в период обучения грамоте нами подобран и структурирован комплекс заданий и упражнений, который можно использовать на уроках чтения и письма [1; 2; 4; 5; 7].

Предлагаем рассмотреть этот комплекс.

На первом этапе используем дидактические игры, направленные на развитие внимания и памяти первоклассника.

Игра «Что изменилось?». Детям показывают слоги (не меньше 4), просят закрыть глаза и убираем один слог из ряда. Нужно назвать этот слог. Постепенно упражнение усложняем: увеличиваем количество предоставляемых слогов и спрятанных.

Игра «Замени твердые звуки на мягкие». Показываем поочередно слоги с твердыми согласными звуками, предлагаем первоклассникам назвать или записать эти слоги, заменив твердый согласный на мягкий. Упражнение предусматривает знание гласных букв, которые могут обозначать мягкость предыдущего согласного звука. Например, МА-МЯ-МЕ, НА-НЕ-НЯ, ВО-ВЕ-ВЮ, ТА-ТИ-ТЕ-ТЯ-ТЁ.

Игра «Путешествие». На магнитной (электронной) доске находится множество фрагментов слов, а также карточки с различными слогами. Нужно найти карточку с каким-либо слогом, прочитать его и отправиться в путешествие по доске в поисках других слогов, чтобы в итоге получилось слово.

Игра «Россыпь». На магнитной (электронной) доске располагаются наиболее часто употребляемые карточки со слогами. Они «рассыпаны» и образуют беспорядочную кучу. Детям необходимо составить слова с этими слогами, а начинаться слова будут на определенные буквы, например, на К или Т и др.

Игра «Прятки». Учитель на доске выставляет одно под другим слова с простой слоговой структурой. Одна часть слова открыта, а вторая часть слова закрывается полоской из плотной бумаги так, чтобы детям видны были только начальные слоги. Необходимо прочитать начальный слог и подумать, как может звучать слово. Можно назвать несколько вариантов и записать их на доске. После этого учитель открывает второй слог, а дети читают слово, которое было задумано учителем.

Игра «Фантазия». Детям необходимо придумать слова с определенными слогами так, чтобы он находился в начале, в середине или в конце. Например, со слогом КА: карамель, пекарь, тетрадка; со слогом ЛО: лодка, молоко, весло.

Игра «Аукцион слов». Детям на карточке показывается слог, с которым нужно придумать слова. Выигрывает тот, кто называет слово последним.

Игра «Солянка». Школьников объединяем в группу из четырех человек. Каждой группе предлагается одинаковое количество разнообразных слогов на карточке, из которых нужно собрать слова и раскрасить каждое слово в свой цвет.

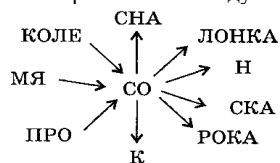
На втором этапе реализуем упражнения, помогающие детям уверенно овладеть синтетическим способом чтения (слоговое чтение).

1. Упражнение «Прямой и обратный порядок». Чтение слогов и слов в прямом и обратном порядке. Например, ПРИ-ИРП, КРА-АРК, МИР-РИМ, ГОЛОС-СОЛОГ.

2. Упражнение «Лифт». Чтение слогов и слов сверху вниз и наоборот.

3. Упражнение «Фигура». Чтение слогов и слов, располагающихся в необычных направлениях.

4. Упражнение «Следуй за мной». Чтение слогов по стрелкам и образование новых слов.



5. Упражнение «Прочитай за мной». Чтение только некоторых слогов и слов, которые назовет учитель.

1) ветер 4) день 7) тетрадь

2) сок 5) корабль 8) букварь

3) мост 6) подарок 9) хлеб

6. Чтение упражнения медленно и с тихой громкостью (шепотом)

Тра-та-та – мы везём с собой кота. Му-му-му – корову к вам веду.

Тук-тук-тук – раздаётся стук. Гу-гу-гу – гуси на лугу.

7. Офоэпическое упражнение «Произнеси правильно».

ждал – жда'ли – ждала' клал – кла'ли – кла'ла

по'нял – по'няли – поняла' положи'л – положи'ли – положи'ла

убра'л – убра'ли – убрала' стал – ста'ли – ста'ла

8. Работа с чистоговорками.

Жу-жу-жу – я за пчелами слежу.

От-от-от – вот и новый оборот.

Аф-аф-аф – в зоопарке есть жираф.

Ин-ин-ин – скушай сладкий апельсин.

Му-му-му – за руку тебя возьму и др.

9. Упражнение «Волшебные слоги». Все слова в предложении разбиваются на слоги. Одна группа детей хором читают слоги без пауз, а другая – с соблюдением пауз между словами.

Проводим анализ, спрашиваем у детей: «Что вы заметили?» Затем слова отделяем друг от друга чертой. «Что получилось?» (Предложение). Сколько слов? Чего здесь не хватает?» Дети исправляют «ошибки».

10. Логическое упражнение «Найди чужого». Школьникам необходимо определить в ряду такое слово, которое не подходит по смыслу.

Например, РУЧКА – КНИГА – АРБУЗ – КАРАНДАШ

11. Упражнение «Змейка». Обращаем внимание на то, что последняя буква слова является началом другого слова.

Например: лимонотрастра, кустишинавгуст,природабрикостулист.

Наибольшую эффективность на совершенствование навыка чтения при переходе от синтетического этапа к этапу автоматизации показали следующие упражнения:

1. *Губы*. Цель этого упражнения научить школьников четко разграничивать чтение про себя и чтение вслух, предупреждая активное внешнее проговаривание в процессе чтения. Дети начинают читать хором вслух, по команде учителя прикладывают палец к плотно сжатым губам и продолжают чтение молча.

2. *«Повторюшки»*. Цель – развитие внимания и скорости чтения. Учитель читает текст вслух, а учащиеся одновременно с учителем читают текст про себя. Проверка осуществляется путем внезапной остановки на каком-либо слове и повторения его. Дети должны остановиться на этом месте, показать слово (или прочитать следующее).

3. *«Соотнеси»*. Цель – развитие скорости чтения. Детям предлагается как домашнее задание прочитать текст небольшого объема не менее двух раз. На этом тексте отметить количество слов, прочитанных за минуту. В классе дается новый текст и нужно по этому тексту подсчитать количество слов, прочитанных за это же время. Ученики ведут тетрадь, в которой отмечают скорость чтения, подготовленного и незнакомого текстов. Сравниваем эти результаты с результатами, полученными через неделю, месяц.

4. *Игра «Я поэт»*. Цель – обучение прогнозированию поэтического текста [7]. Можно взять рифмы из стихотворения и предложить детям досочинить первые слова. Мы предлагаем использовать этот прием следующим образом. При изучении поэтических произведений выбрать из четверостишия рифмы и дать задание: подумайте, какие образы могут предстать перед нами, если это будет лирическое стихотворение, попробуйте досочинить четверостишие так, чтобы придуманный вами образ был узнаваем.

Предлагаем взять рифмы: оконце – солнце, настала-заплясала; звоны-вороны, невидимкой-косыночкой.

5. *«Скорый поезд»* (групповая работа). Цель – развитие поискового чтения, расширение поля чтения.

На парте рассыпают несколько небольших текстов, можно взять научно-познавательные. Вариантов текста в 3 раза больше, чем учащихся в группе (например, на 4 человек 12 статей). Учитель произносит предложение, которое есть в одном из текстов. Дети должны как можно быстрее найти предложение на карточке и подчеркнуть его карандашом.

6. *«Диктофон»*. На урок приходят герои из сказок, мультфильмов и фильмов, которые приносят детям письма. Учащимся интересно читать письма от любимых героев, и, чтобы все дети внимательно слушали, организуется игра: один читает письмо, а класс хором повторяет, как будто записывая письмо на диктофон.

7. *«Волшебный лес»*. Цель -развитие внимания и поля чтения. Пишутся несколько рядов букв – «лес», дети находят волшебных обитателей леса:

осрощфяфокуеисгномпшпегасддато

дшзытлединоругелдбабочкарццыин

Это задание может быть адаптировано под конкретную тематику урока. Например, лес может быть не волшебным, а осенним и т.д.

**Выводы.** Процесс формирования первоначального навыка чтения у младших школьников достаточно сложный и разносторонний. Рассмотренный в статье комплекс заданий, упражнений и игр может использоваться учителем на уроках обучения грамоте и литературного чтения. Необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся при обучении чтению, ориентироваться на этапы формирования навыка чтения. Систематическое использование в учебном процессе разных видов упражнений позволит достичь высоких результатов в повышении читательской компетентности школьника [1]. Высокий уровень овладения навыком чтения даст возможность ребенку с интересом читать художественную и научную литературу, что позволит сформировать мировоззрение читателя, убеждения, личную философскую концепцию, что окажет положительное влияние на жизнь в целом.

#### Литература:

1. Деменева, Н.Н. Оценка эффективности реализации компетентностного подхода в обучении математике в начальной школе / Н.Н. Деменева, О.В. Колесова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 3. – С. 7.

2. Габтрхакова, Л.Н. Технология обучения первоклассников чтению "Про себя" / Л.Н. Габтрхакова // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2016. – № 9. – С. 58-62

2. Голушко, Н.И. Приемы обучения чтению УМК "Гармония" / Н.И. Голушко // Начальная школа. – 2010. – № 8. – С. 54-56

3. Егоров, Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению / Т.Г. Егоров. – Санкт-Петербург: изд-во КАРО. – 2006. – 296 с.

4. Колесова, О.В. Особенности формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста / О.В. Колесова, А.С. Спирина // В сборнике: Проблемы и перспективы развития начального образования. Сборник статей по материалам 3-й Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2023. – С. 119-122

5. Колесова, О.В. Современные технологии в обучении грамоте детей / О.В. Колесова // В сборнике: Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития. сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции в 2 частях. – Нижний Новгород. – 2020. – С. 113-117

5. Тивикова, С.К. УТРО. Развитие речевого поведения младших школьников: методическое пособие к программе внеурочной деятельности. 1 класс / С.К. Тивикова. – Н.Новгород: Нижегородский институт развития образования. – 2016. – 135 с.

6. Тивикова, С.К. Формирование действия прогнозирования у учащихся в процессе развития речи / С.К. Тивикова, О.В. Колесова, С.М. Демченко // Школа будущего. – 2020. – № 1. – С. 152-159

7. Шамарина, Е.В. Методические и психолого-педагогические приемы по формированию навыка чтения у детей в начальной школе / Е.В. Шамарина // Педагогические науки. Ученые записки Орловского государственного университета. – 2016. – №4(73). – С. 379-382

УДК 378.1

**кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);**студент Досмамедов Ниджат Эльчин Оглы**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);**студент Староверова Мария Владимировна**Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)**АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В РСФСР В 1920-Е ГОДЫ**

*Аннотация.* В статье авторы рассматривают малоизученную проблему использования активных методов при обучении математике в школе 1920-х годов. В РСФСР в изучаемый период при реформировании системы образования происходило изменение содержания, организационных форм и методов обучения математике. Общий ориентир в содержании математического образования был взят на построение комплексного подхода к построению курса математики и отказу от последовательного изучения разделов математики. Активные методы обучения математике в единой трудовой школе в 1920-е годы были ориентированы на применение математики при решении «жизненных задач». По замыслу авторов программ ГУСа, в основу изучения математики были положены принципы связи математики с жизнью и поддержка активности и самостоятельности ребенка. Активные методы обучения практически не отличались по ступеням единой трудовой школы (ЕТШ). К числу активных методов, вошедших в практику ЕТШ РСФСР 1920-х относятся: проблематизирующие, практические, проектные, моделирование, исследовательские. Чаще всего применялись приемы практического метода. Обращалось внимание на средства обучения математике и их изготовление силами детей. Игровые методы обучения математике в этот период были незаслуженно забыты и мало использовались. Статья может быть полезна исследователям российского математического образования 1920-х годов, учителям математики.

*Ключевые слова:* методы обучения математике, активные методы обучения математике, моделирование, практический метод, проектный метод, исследовательский метод, ЕТШ, школа первой ступени, школа второй ступени, 1920-е годы.

*Annotation.* In the article, the authors examine the little-studied problem of using active methods in teaching mathematics in school in the 1920s. In the RSFSR, during the period under study, during the reform of the education system, changes occurred in the content, organizational forms and methods of teaching mathematics. The general guideline in the content of mathematics education was taken to build an integrated approach to constructing a mathematics course and abandon the sequential study of sections of mathematics. Active methods of teaching mathematics in a unified labor school in the 1920s were focused on the use of mathematics in solving “life problems.” According to the authors of the GUS programs, the study of mathematics was based on the principles of the connection between mathematics and life and supporting the activity and initiative of the child. Active learning methods practically did not differ at the levels of the Unified Labor School (UTS). The active methods included in the practice of the ETS of the RSFSR in the 1920s include: problematizing, practical, design, modeling, research. The techniques most often used were the practical method. Attention was paid to the means of teaching mathematics and their production by children. Game methods of teaching mathematics during this period were undeservedly forgotten and little used. The article may be useful to researchers of Russian mathematical education in the 1920s and mathematics teachers.

*Key words:* methods of teaching mathematics, active methods of teaching mathematics, modeling, practical method, project method, research method, ETS, first-level school, second-level school, 1920s.

**Введение.** Математика на всех этапах развития человеческого общества занимала особое место в науке, культуре и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих научно-технического прогресса. Роль математики в образовании человека, развитии его интеллекта (освоение операций мышления, развитие способности к логическому мышлению и познавательных способностей) высоко оценивают теоретики и практики в психологии и педагогике. По мнению многих исследователей освоение математики влияет на преподавание и изучение других дисциплин.

Ряд современных документов в области образования ориентируют педагогов на такое содержание и методы математического образования, которые способствуют развитию познавательной активности учащихся («Концепция развития математического образования в Российской Федерации» (2013), ФЗ «Об образовании в РФ», «Стратегия развития воспитания до 2025 года», Национальные проекты РФ, федеральные образовательные стандарты разного уровня (ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СПОО), Федеральная программа воспитания и др.). В Стратегии развития воспитания определен ориентир на «использование в образовательных программах воспитательного потенциала учебных дисциплин, в том числе гуманитарного, естественно-научного, социально-экономического профилей» и «развитие форм и способов включения детей в интеллектуально-познавательную деятельность» [9, С. 6]. В целевых ориентирах Примерной рабочей программы воспитания выделены «ценности научного познания» на различных ступенях образования: «выражающие познавательные интересы, активность и самостоятельность в познании» в различных предметных областях, например в математике [8, С. 10, 13, 16]. В этом же документе обозначены методы обучения и воспитания, активизирующие деятельность школьника: «игровые методы, дискуссии, методы работы в группе» [8, С. 20].

Обращаясь к проблеме использования активных методов при обучении математике необходимо опираться на исследования А.А. Вербицкого, А.В. Брушлинского, А. Гина, Г.Д. Глейзера, Ю.М. Колягина, Л.Д. Кудрявцева, Я.И. Перельмана, И.М. Чередова и др.

Диссертации, в которых исследовались активные методы изучения математике школьников, посвящены применению учебных деловых игр (В.А. Кривова, 1999) и информационных технологий (Е.В. Огородников, 2002). Обращение к этой проблематике в историко-педагогической литературе встречается достаточно редко. Можно отметить монографию И.П. Костенко (2013), в которой дан критический анализ содержания и методов математического образования в 1920-е годы, Т.С. Поляковой (2002) и З.У. Колокольниковой (2009), в которой показано развитие математического образования в начале XX века в России и Сибири. Поиск публикаций в e-library по запросу «активные методы обучения математике в РСФСР в 1920-е годы» мы получили нулевой результат, а по запросу «активные методы обучения математике» (АМОМ) выдает результат всего 8 статей за 2015-2022 годы, из них только половина посвящена использованию активных методов обучению математике в школе (Э.А. Бекирова, Н.А. Жигачева, М.Ф. Сафаргалина, Е.А. Суховиенко, Д.О. Тюрин, З.Э. Халилова). Все вышеперечисленное говорит об актуальности исследований, посвященных применению активных методов обучения математике в школе РСФСР в 1920-е годы и обращению в ходе изучения вопроса к источникам,

относящимся к 1920-м годам, в частности к Педагогической энциклопедии (под ред. А.Г. Калашникова), изданной в трех томах в 1927-28 годах [6].

**Изложение основного материала статьи.** При изучении математического образования в РСФСР в 1920-е годы важно понимать, что в этот период реформирования системы образования происходило изменение содержания, организационных форм и методов обучения математике. И.П. Костенко в своей монографии выполнил критический анализ содержания математического образования и постоянно обращался к вопросу о способах достижения поставленных задач [3, С. 11-24]. Ориентир на строительство единой трудовой школы (ЕТШ), отказ от классических подходов к построению содержания математического образования (программы по математике для школ 1 и 2 ступени (1920), комплексные программы ГУСа (1923-24), извлечение некоторых разделов и проблема учебника по математике, связь математики с жизнью, общественным и производительным трудом), переход к бригадно-лабораторным и проектным методам обучения математики (отказ от обязательных домашних работ и решения задач, контрольных и экзаменов, стимулирование детской активности и самостоятельности). Структура общеобразовательной семилетней школы (4 года – школа первой ступени; 3 года – первый концентр школы второй ступени и 2 года – второй концентр школы второй ступени) была принята в 1921 году. К 1924 году общий ориентир в содержании математического образования был взят на построение комплексного подхода к построению курса математики и отказу от последовательного изучения разделов математики (арифметика-алгебра-геометрия-тригонометрия), в котором не было бы резких границ между отдельными математическими разделами, что в целом привело к отказу от предметного обучения в школе первой ступени.

Рассмотрим какие методы применялись при обучении математике в РСФСР в 1920-е годы. Под активными методами обучения математике (АМОМ) мы будем понимать систему методов и приемов, обеспечивающих активность, самостоятельность и разнообразие интеллектуальной и практической деятельности обучающихся в процессе освоения математического учебного материала. В нашей статье мы сосредоточимся на АМОМ при освоении учащимися математического содержания.

Активные методы обучения математике (АМОМ) в школе первой ступени. В методической литературе 1920-х годов отмечается, что проблематизирующие методы и методы обсуждения (дискуссии) способствуют развитию активности и самостоятельности школьника. Например, анализируя ряд специально подобранных математических выражений, ученики приходили бы к выводу («открытию»), что сумма как результат математического действия, зависит от слагаемых, а произведение – от множителей, площадь фигуры зависит от величин его сторон. Обсуждение учениками результатов, полученных в ходе измерения и сравнения, позволяет им отмечать свойства и особенности, делать выводы и устанавливать зависимости. Следующий шаг, позволит учителю познакомить детей с математическим языком и буквенно-символьной записью математического содержания.

Использование практических и проектных методов имело задачей установить связи между математикой и жизнью, трудом. Например, введение геометрического материала в программу школы первой ступени предполагало использование методов моделирования (схемы, графики, таблицы, диаграммы, составление сметы, ведение инвентарной и кассовой книг), построение геометрических фигур, использование подвижных моделей геометрических фигур (преобразование одной фигуры в другую), изготовление геометрических тел (картонные полые геометрические тела), использование в качестве иллюстративного или учебного материала. Например, подвижные модели позволяли преобразовать квадрат в ромб, а прямоугольник – в параллелограмм. Подобные манипуляции с наглядным материалом позволяли формировать представление о равнобедренных фигурах и площади геометрической фигуры. Полые геометрические тела помогали формированию навыков измерения объема. Действия детей при пересыпании речного песка из призмы в пирамиду, при равных высоте и основании, позволяло «увидеть» зависимость между объемами пирамиды и призмы. Учащимся предлагали самостоятельно изготовить такую мерку для измерения как метр, с помощью которого они производили ряд измерений, выполняли развертку геометрического тела, измерить площадь полной поверхности тела. Представляет интерес задания по составлению прямоугольной диаграммы распространения злаковых, корне- и клубнеплодов в деревенском хозяйстве, составление графиков, показывающих количество молочного скота в колхозе по годам, выполнение землемерных работ и упражнение в планшетной съемке и др. Подобные задания можно рассматривать как элементы проектной деятельности по математике. Работа с разнообразными инструментами измерения (длина, масса, объем и др.) рассматривалась как практическое умение ведения «жизненного учета» [6, С. 791]. На четвертом году обучения школы первой ступени при реализации комплекса «Успехи сельского хозяйства» предлагалось реализовать проект «как перейти от трехполья к четырехполью?» [6, С. 792]. Программы ГУСа рекомендовали использовать в школе первой ступени учетные карточки, в которых ученики регистрируют изменения элементов изучаемого явления, например расход корма коровы (взвешивают на весах) и удои молока (измеряют литровой кружкой). Зафиксированные наблюдения, позволяли школьникам сделать расчеты, зафиксировать зависимость и выполнить прогнозирование, т.е. предположить, как изменится результат, если будут изменены условия. В этом методисты видели возможность применения математики для объяснения явлений природы и трудовых процессов и это составляло замысел программ ГУСа.

Активные методы обучения математике (АМОМ) в школе второй ступени. На этом этапе изучения математики предлагаемая комплексная тема имела ресурс для использования математики как метода описания явления (через составление таблицы, диаграммы, формулы, задачи и др.). Иными словами, использовался метод моделирования. При использовании практических методов в школе второй ступени продолжают землемерные (планшетная съемка большого участка земли при обследовании крестьянских хозяйств или школьного участка) и проектные работы (работы по мелиорации при изучении комплекса «Производственные и культурные задачи в деревне»), которые дополняются работами в столярной мастерской (изготовление наглядных пособий по математике, например землемерные инструменты).

В методической и энциклопедической литературе 1920-х годов обозначается исследовательский метод (ИМ) при обучении математике. Он тесно связан с методом работы с книгой, считалось, что ИМ наиболее применим в курсе геометрии (книги Н.А. Извольского и И.И. Александрова). Лабораторный метод и метод решения задач, при общем построении курса математики в дедуктивной логике рекомендовались к использованию при прохождении второго концентратора второй ступени школы. Рекомендовалось составлять и решать задачи из по механике, химии, содержание задач должно было отражать развитие техники, сельского хозяйства, промышленного производства и др. Все эти рекомендации позволяли удержать связь математики с жизнью и производством, явлениями окружающей действительности.

Нужно отметить, что роль математической игры и математических состязаний, использование занимательного материала вошедшие в классическую дидактику математики в 1920-е годы неза заслуженно принижались и мало использовались в практике трудовой школы.

**Выводы.** В целом, нужно отметить, что активные методы обучения математике в единой трудовой школе в 1920-е годы были ориентированы на применение математики при решении «жизненных задач». По замыслу авторов программ ГУСа, содержание и методы математического образования должны были опираться на принципы «связи математики с жизнью» и «поддержки активности и самостоятельности» учащихся. Активные методы обучения практически не отличались по

ступеням ЕТШ. К числу подобных методов, вошедших в практику ЕТШ РСФСР 1920-х годов, можно отнести: проблематизирующие, практические, проектные, моделирование, исследовательские. Игровые методы обучения математике в этот период были незаслуженно забыты и мало использовались.

#### Литература:

1. Колокольникова, З.У. Математическое образование в Сибири конца XIX – начала XX вв / З.У. Колокольникова: монография. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2009. – 160 с.
2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р). – URL: <http://static.government.ru/media/files/41d4b63b1dd474c16d7a.pdf> (дата обращения: 30.04.2024)
3. Костенко, И.П. Проблема качества математического образования в свете исторической ретроспективы: монография / И.П. Костенко. – Москва, 2013. – 502 с.
4. Кривова, В.А. Применение учебных деловых игр при обучении математике в основной школе (На примере изучения геометрического материала): диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кривова Вера Александровна. – Москва, 1999. – 231 с.
5. Огородников, Е.В. Информационные технологии активизации обучения школьников на основе параллельных циклов деятельности.: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Огородников Евгений Васильевич. – Москва, 2002. – 234 с.
6. Педагогическая энциклопедия / под ред. А.Г. Калашникова. – Москва: Работник просвещения, 1927. – Т. 1. – 1158 с.
7. Полякова, Т.С. История математического образования в России / Т.С. Полякова. – Москва: издательство МГУ, 2002. – 624 с.
8. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 23 июня 2022 г. № 3/22). – URL: <http://static.government.ru/media/files/500y0zcgmmrc2e.pdf> (xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--p1ai) (дата обращения: 30.04.2024)
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р). – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qJ0tEFnyHlBItwN4gB.pdf> (дата обращения: 30.04.2024)

Педагогика

#### УДК 373.2

**кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

**магистрант Петрова Ксения Владимировна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

**студент Староверова Мария Владимировна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

### ОБОГАЩЕНИЕ ВНЕШНЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОО

*Аннотация.* Предметно-пространственная развивающая среда (ППРС) детского сада является актуальной проблемой в нескольких аспектах. Выделяют внутреннюю и внешнюю ППРС. Значительное внимание уделяется определению сущности внешней ППРС, подходам к ее обогащению (наполнению), условиям ее обогащения и функционирования. ВППРС выступает косвенным средством воспитания и развития дошкольника. Обогащение ВППРС чаще всего идет по пути эстетически и педагогически целесообразного предметного наполнения. В меньшей степени уделяется внимание условиям обогащения (наполнения ВППРС и ее функционирования). В нашей статье обращается особенное внимание на диагностику ВППРС. После проведенной диагностики мы представляем и анализируем результаты экспертной оценки ВППРС в одной из ДОО г. Красноярск. Нами показано как полученные результаты могут быть использованы при проектировании наполнения ВППРС. Помимо этого, в данной статье обозначены условия обогащения и функционирования ВППРС.

*Ключевые слова:* образовательная среда, внешняя предметно-пространственная развивающая среда, территория ДОО, участок, детский сад, педагогическое проектирование, ФГОС ДО, педагогическая экспертиза.

*Annotation.* The subject-spatial development environment (DSDE) of a kindergarten is an urgent problem in several aspects. There are internal and external PPRS. Considerable attention is paid to determining the essence of external PPRS, approaches to its enrichment (filling), the conditions for its enrichment and functioning. VPPRS acts as an indirect means of education and development of a preschooler. The enrichment of VPPRS most often follows the path of aesthetically and pedagogically appropriate subject content. Less attention is paid to the conditions of enrichment (filling of the HPPRS and its functioning). Our article pays special attention to the diagnosis of SPPMS. After the diagnostics, we present and analyze the results of an expert assessment of PPRS in one of the preschool educational institutions in Krasnoyarsk. We show how the results obtained can be used when designing the filling of the HPPRS. In addition, this article outlines the conditions for the enrichment and functioning of VPPRS.

*Key words:* educational environment, external subject-spatial developmental environment, preschool territory, site, kindergarten, pedagogical design, Federal State Educational Standard for Educational Education, pedagogical examination.

**Введение.** Современные требования к условиям реализации образовательной программы дошкольного образования включают организацию условий, основным из которых является создание педагогически целесообразной среды, позволяющей всесторонне развивать дошкольника.

Среда ДОО, в которую помещается ребенок должна соответствовать целому спектру характеристик и отвечать принципам безопасности, комфортности, насыщенности, трансформируемости, многофункциональности и др. Основным требованием остается ее развивающий потенциал (Л.А. Абузярова, Е.П. Арнаутова, М.А. Закарян, Л.А. Корнеев, Г.Ю. Лопаткин, Н.А. Шмырева, В.А. Ясвин и др.).

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) предметно-пространственная среда (ППС) обозначена как основное условие организации образовательного процесса в ДОО при реализации образовательных программ. Наполнение (обогащение) ППС ДОО для обеспечения его развивающего



потенциала является актуальной задачей. Отсюда вытекает вопрос о подходах к педагогически целесообразному наполнению (обогащению) предметно-пространственной развивающей среды (ППРС) ДОО. Анализ источников показывает, что к проблеме построения ППРС обращались многие известные педагоги прошлого и настоящего, среди которых очень важно отметить вклад М. Монтессори, которая в основу своего подхода положила идею наблюдения за детской деятельностью и взаимодействием ребенка с предметами окружающего мира. Позднее появился подход, описывающий процессы моделирования, проектирования и конструирования РППС опираясь на идеи В.А. Ясвина. Заслуживает внимания подход, основанный на педагогическом диагностировании ППРС, отраженный в работах Т.В. Фуряевой. Несмотря на значительный интерес к построению ППРС ДОО и достаточное количество публикаций на эту тему, на современном этапе она остается актуальной и малоизученной и на наш взгляд нуждается в изучении, исходя из системного управленческо-педагогического подхода.

**Изложение основного материала статьи.** Вопрос о сущности ППРС до сих пор остается дискуссионным. В работах разного уровня используются различные понятия: «образовательная среда ДОУ», «образовательное пространство ДОУ», «предметно-образовательная среда (ПОС)», «пространственно-образовательная среда (ПОС)», «предметно-развивающая среда (ПРС)», «предметно-пространственная среда (ППС)», «развивающая предметно-пространственная среда (РППС)», «предметно-пространственная развивающая среда (ППРС)» и др. В дошкольном образовании, в частности в ФГОС ДО, эти понятия используются как синонимы. В работе В.А. Ясвина образовательная среда раскрывается как «совокупность условий, влияющих на формирование личности ребенка и ее развитие в социальном и пространственно-предметном окружении» [10]. Мы не претендуем на ответ на вопрос о сущности этой категории, но отметим, что будем использовать понятие ППРС. Рассмотрим структуру ППРС ДОО. Пристального внимания заслуживают диссертационные исследования последних десятилетий: Б.В. Салчак (2009), Н.М. Сорокиной (2012), А.К. Сориной (2005) и др. (таблица 1).

Таблица 1

Структурные элементы ОС и ППРС ДОО

| Понятие, автор                       | Структурные единицы   |
|--------------------------------------|---|
| образовательная среда (В.А. Ясвин)   | пространственно-предметное окружение; совокупность условий [10].  |
| образовательная среда (Б.В. Салчак)  | предметно-пространственные характеристики и их практическая направленность; эмоциональная и социально-культурная насыщенность педагогического взаимодействия [4]. |
| образовательная среда (А.К. Сориной) | локальные образовательные среды (зонирование), которые находятся во взаимодействии («встроены») друг с другом [5].  |
| ПРС (Н.М. Сорокина)                  | предметно-вещное наполнение, дизайн и особая архитектура [6].   |
| ППРС (Л.А. Абузярова)                | система материальных объектов и средств деятельности ребенка; комплекс психолого-педагогических условий [1].  |
| ППРС (Л.А. Корнеев)                  | совокупность объектов материального характера; комплекс психолого-педагогических условий [3].   |

Анализируя таблицу 1 мы видим, что в работах В.А. Ясвина, Л.А. Абузяровой, Л.А. Корнеева и диссертационных исследованиях Б.В. Салчак, А.К. Сориной и Н.М. Сорокиной выделены такие структурные единицы ППРС ДОУ как предметно-вещное наполнение и условия, обеспечивающие взаимодействие ребенка и взрослого с этим наполнением и друг с другом.

Основные требования к РППС представлены в ФГОС ДО [7]. В документе описано, что современная РППС должна обеспечивать реализацию образовательного потенциала детей через пространство, ориентируясь на возраст, здоровье и другие показатели [7].

Л.А. Абузярова считает, что ППРС является системой материальных объектов для осуществления деятельности ребенка, которая моделирует его развитие в соответствии с программой ДО. Она обязательно дополняется «комплексом психолого-педагогических условий, необходимых для осуществления педагогического процесса» [1].

В структуре образовательной среды ДОО (ДОУ) можно выделить два основных вида локальных образовательных сред: внешняя ППРС (территория ДОУ) и внутренняя ППРС (помещения ДОО). Нужно отметить, что внешняя ППРС (территория ДОУ) является локальной образовательной средой и частью образовательной среды ДОО, и в тоже время продолжением внутренней ППРС (помещения ДОО).

Нужно отметить, что в исследованиях, посвященных изучению РППС и ППРС, большей частью изучается среда ДОО, т.е. внутренняя среда детского сада и в меньшей степени объектом изучения становится территория детского сада, т.е. внешняя среда детского сада (ВППРС ДОО). В практической части ДО и педагогических исследованиях активно исследуются прямые и косвенные инструменты развития ребенка дошкольного возраста. Внешняя предметно-пространственная развивающая среда (ВППРС) относится к косвенным инструментам развития ребенка.

Таким образом, под внешней ППРС мы понимаем совокупность объектов материального характера, комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих включенность дошкольников в различные виды деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что сущность внешней ППРС ДОО, условия ее наполнения и функционирования являются недостаточно изученной проблемой дошкольной теории и практики.

Как мы уже отметили, наполнение ВППРС является управленческо-педагогической задачей и зоной ответственности ДОО. Исходя из определения, мы видим два аспекта наполнения ВППРС: наполнение объектами материального характера и создание условий, способствующих самостоятельному включению ребенка в различные виды деятельности. В ходе нашего исследования мы исходили из допущения, что процесс наполнения включает в себя этапы: диагностирования ВППРС (по двум выделенным аспектам), моделирования и реализации модели, анализа. В основу диагностирования были положены идеи соответствия наполнения ВППРС материальными объектами в соответствии с образовательными областями (ФГОС ДО), которое диагностируется методом экспертных оценок, с использованием шкалы оценивая предметно-пространственной среды детского сада (КЕС, Т. Хармс, В. Титце, США, Германия перевод О. Назар, Т. Фуряева) [8]. Этап моделирования ВППРС строится на основе анализа полученных результатов экспертной оценки, который позволяет выделить образовательные области и условия, требующие корректировки. На этапе реализации модели происходит собственно наполнение ВППРС и обеспечение психолого-педагогических условий педагогического процесса. На этапе анализа проводится повторная диагностика, анализ полученных результатов и запускается очередной цикл наполнения

ВППРС. Мы считаем ВППРС не только развивающей, но и развивающейся, т.к. спектр педагогических задач постоянно обновляются и корректируются. В этой статье мы остановимся на первом, диагностическом этапе подробнее.

Экспериментальное исследование ВППРС ДОО проводилось в сроки 14.09.2023 – 14.12.2023 на базе МАДОУ № 111 г. Красноярск. Для диагностирования ВППРС мы привели в соответствие образовательные области, их компоненты (ФГОС ДО) и шкалы КЕС. Перед экспертами (заведующая ДОО, зам. зав. по учебно-воспитательной работе, старший воспитатель) была поставлена задача: оценить ресурсность наполнения ВППРС (совокупность объектов материального характера) в соответствии с ФГОС ДО по компонентам образовательных областей. Мы выявили, что отдельным компонентам образовательных областей невозможно привести в соответствие шкалы КЕС. В этом случае мы использовали показатели Концепции мониторинга качества ДО Российской Федерации. В области «Социально-коммуникативное развитие» таких позиций 2 из 6, в области «Познавательное развитие» 4 из 7, в области «Речевое развитие» 6 из 8, в области «Художественно-эстетическое развитие» 5 из 8, в области «Физическое развитие» 6 из 7. По отдельным компонентам были использованы и шкалы КЕС и МКДО. Объем статьи не позволяет нам привести полученный диагностический инструментарий в полном объеме, мы откажемся от перечисления компонентов образовательных областей и заменим их порядковой нумерацией согласно ФГОС ДО. Приведем полученные эмпирические результаты в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты экспертной оценки наполнения ВППРС ДОО (КЕС, Т. Хармс, В. Титце, США, Германия) (перевод О. Назар, Т. Фуряевой) и показатели МКДО (Концепции мониторинга качества дошкольного образования РФ)**

| Образовательная область             | Компоненты | Критерии и показатели наполнения ВППРС   | Экспертная оценка от 0 до 10 |    |    | Сред. балл |
|-------------------------------------|------------|--|------------------------------|----|----|------------|
|                                     |            |  | Э1                           | Э2 | Э3 |            |
| Социально-коммуникативное развитие  | 1          | Шкала 9 КЕС  | 8                            | 7  | 3  | 6          |
|                                     | 2          | Шкала 24 КЕС   | 7                            | 7  | 4  | 6          |
|                                     | 3          | Показатель 5.3.2. МКДО   | 9                            | 5  | 4  | 6          |
|                                     | 4          | Шкала 5 КЕС  | 9                            | 6  | 4  | 6,3        |
|                                     | 5          | Показатель 3.1.2. МКДО   | 10                           | 6  | 3  | 6,3        |
|                                     | 6          | Шкала 14 КЕС   | 8                            | 7  | 4  | 6,3        |
| 6,15                                |            |  |                              |    |    |            |
| Познавательное развитие             | 1          | Показатель 3.2.1. МКДО   | 9                            | 9  | 5  | 7,7        |
|                                     | 2          | Шкала 7 КЕС<br>Шкала 8 КЕС   | 7                            | 9  | 3  | 6,3        |
|                                     | 3          | Показатель 3.2.4. МКДО   | 9                            | 9  | 5  | 7,7        |
|                                     | 4          | Шкала 25 КЕС   | 10                           | 9  | 3  | 7,3        |
|                                     | 5          | Показатель 3.2.5. МКДО   | 10                           | 5  | 3  | 6          |
|                                     | 6          | Шкала 22 КЕС   | 9                            | 6  | 4  | 6,3        |
|                                     | 7          | Показатель МКДО  | 10                           | 7  | 0  | 5,7        |
| 6,7                                 |            |  |                              |    |    |            |
| Речевое развитие                    | 1          | Шкала 16 КЕС<br>Показатель 3.3.2. МКДО   | 8                            | 6  | 5  | 6,3        |
|                                     | 2          | Показатель 3.3.1. МКДО   | 8                            | 6  | 6  | 6,7        |
|                                     | 3          | Показатель 3.3.4. МКДО   | 8                            | 7  | 7  | 7,3        |
|                                     | 4          | Показатель 3.3.4. «МКДО  | 8                            | 7  | 2  | 5,7        |
|                                     | 5          | Шкала 16 КЕС   | 9                            | 7  | 4  | 6,7        |
|                                     | 6          | Шкала 15 КЕС<br>Показатель 3.3.6. МКДО   | 10                           | 7  | 4  | 7          |
|                                     | 7          | Показатель 3.3.5. МКДО   | 9                            | 6  | 4  | 6,3        |
|                                     | 8          | Показатель 3.3.3. МКДО   | 9                            | 7  | 2  | 6          |
| 6,5                                 |            |  |                              |    |    |            |
| Художественно-эстетическое развитие | 1          | Показатель 3.4.1. МКДО   | 8                            | 7  | 2  | 5,7        |
|                                     | 2          | Показатель 3.4.1. МКДО   | 10                           | 7  | 2  | 6,3        |
|                                     | 3          | Показатель 3.4.4. МКДО   | 9                            | 7  | 3  | 6,3        |
|                                     | 4          | Показатель 3.4.4. МКДО<br>Шкала 20 КЕС   | 10                           | 8  | 3  | 7          |
|                                     | 5          | Показатель 3.4.3. (4) Показатель 3.4.5. (4) Показатель 3.4.6. МКДО<br>Шкала 20 КЕС | 7                            | 9  | 7  | 7,7        |
|                                     | 6          | Показатель 3.4.2. МКДО   | 9                            | 6  | 3  | 6          |
|                                     | 7          | Шкала 20 КЕС   | 10                           | 9  | 5  | 8          |
|                                     | 8          | Шкала 21 КЕС   | 10                           | 7  | 3  | 6,7        |
| 6,7                                 |            |  |                              |    |    |            |
| Физическое развитие                 | 1          | Показатель 3.5.2. МКДО   | 10                           | 9  | 8  | 9          |
|                                     | 2          | Показатель 3.5.3. МКДО   | 8                            | 9  | 9  | 8,7        |
|                                     | 3          | Показатель 3.5.3. МКДО   | 10                           | 9  | 9  | 9,3        |
|                                     | 4          | Показатель 3.5.4. МКДО   | 9                            | 9  | 6  | 8          |
|                                     | 5          | Показатель МКДО  | 9                            | 9  | 7  | 8,3        |
|                                     | 6          | Показатель 3.5.4. МКДО   | 10                           | 6  | 5  | 7          |
|                                     | 7          | Шкала 14 КЕС<br>Показатель 3.5.1. МКДО   | 9                            | 7  | 7  | 7,7        |
| 8,2                                 |            |  |                              |    |    |            |

Из таблицы 2 видно, что максимальные значения экспертной оценки ВППРС по образовательным областям имеет «Физическое развитие» и она составила 8,2 балла, что вполне закономерно, когда мы проводим экспертизу ВППРС. Нужно отметить единодушные экспертов при оценке этой образовательной области. Наименьшее значение экспертной оценки получило наполнение образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» и составило 6,15. Нужно отметить, что ни один компонент этой образовательной области не получил минимальной оценки, однако эта область вполне может стать объектом для наполнения. Достаточно противоречивыми были оценки экспертов области «Художественно-эстетическое развитие» от 2 до 10 по отдельным компонентам. Максимальные значения экспертной оценки ВППРС (в аспекте наполнения материальными объектами) получили компоненты 1 и 3 образовательной области «Физическое воспитание». Минимальные значения экспертной оценки ВППРС (в аспекте наполнения материальными объектами) получили компонент 7 («формирование представлений о цифровых средствах познания окружающего мира, способах их безопасного использования»), компонент 4 («развитие фонематического слуха; обогащение активного и пассивного словарного запаса образовательной области, речевое развитие»), компонент 1 («развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания мира природы и искусства»).

В ходе экспертизы, было проведено описание ВППРС и в таблице 3 мы отразим это описание. Это описание позволит нам показать процесс моделирования наполнения ВППРС и выделить психолого-педагогические условия педагогического процесса (второй аспект ВППРС).

Таблица 3

**Характеристика ВППРС ДОО в соответствии с образовательными областями  
(на примере МАДОУ № 111 г. Красноярск)**

| Образовательная область             | Компоненты   | Наполнение территории ВППРС   |
|-------------------------------------|--|---|
| Познавательное развитие             | 7) формирование представлений о цифровых средствах познания окружающего мира и способах их использования;  | QR-коды познания окружающего мира по пяти областям развития.  |
| Речевое развитие                    | 4) развитие фонематического слуха; обогащение активного и пассивного словарного запаса;                    | Уличная библиотека, картотеки речевых игр, речевые лабиринты, схемы составления предложений, сказок.  |
| Художественно-эстетическое развитие | 1) развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия, осмысление произведений искусства и мира природы. | Картины известных художников, схемы оригами, мольберт, краски, карандаши, раскраски, портреты известных детских композиторов с QR-кодами для возможности прослушивания. |

Из таблицы 3 видно, что компоненты образовательных областей, согласно ФГОС ДО, получившие минимальные экспертные оценки, действительно имеют недостаточное наполнение и могут выступать пространством для моделирования и проектирования ВППРС. В этом процессе могут принимать участие дети, воспитатели и родители. Включение проектной работы в методическую работу ДОО и организация сопровождения проектной деятельности является частью следующего этапа работы.

Процесс наполнения (обогащения) ВППРС дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) имеет смысл, при соблюдении следующих педагогических условий реализации образовательного процесса:

- 1) в процесс наполнения (обогащения) ВППРС на всех этапах (диагностирования, моделирования (проектирования) и реализации модели (проекта), анализа) будут включены все участники образовательного процесса;
- 2) каждый этап наполнения (обогащения) ВППРС будет обеспечен методически и осуществляться в соответствии с алгоритмами, учитывающим особенности наполнения внутренней ППРС ДОО;
- 3) процесс наполнения (обогащения) ВППРС будет сопровождаться обучением воспитателей педагогическому проектированию и технологиям использования потенциала предметного мира (ВППРС) в качестве воспитательного средства (включен в методическую работу ДОО).

Выделенные педагогические условия требуют проверки в ходе педагогического эксперимента, который находится на этапе реализации. Результаты этого исследования будут отражены в следующих публикациях.

**Выводы.** ВППРС ДОО может быть рассмотрена как совокупность предметно-вещного наполнения и условий, обеспечивающих ее наполнение и функционирование (взаимодействие дошкольников с предметами и людьми). Педагогическая экспертиза позволяет выделить ресурсность наполнения ВППРС. Выделенные педагогические условия обеспечат достижение таких характеристик как развивающая и развивающаяся ВППРС, реализующая требования ФГОС ДО.

**Литература:**

1. Абузярова, Л.А. Предметно-развивающая среда ДОУ / Л.А. Абузярова // Ребенок в детском саду. – Москва: Просвещение, 2009. – №6. – 182 с.
2. Закарян, М.А. Проектирование развивающей среды дошкольной образовательной организации / М.А. Закарян. – Москва: Изд-во: ООО «Сириус», 2020. – 70 с.
3. Корнеев, Л.А. Предметно-пространственная развивающая среда / Л.А. Корнеев. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2014. – 569 с.
4. Салчак, Б.В. Конструирование образовательной среды дошкольного учреждения как условие воспитания национального самосознания детей.: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Салчак Байлак Валерьевна. – Екатеринбург, 2009. – 179 с.
5. Сорина, А.К. Проектирование образовательной среды дошкольного образовательного учреждения.: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сорина, Анна Казисовна. – Санкт-Петербург, 2005. – 197 с.
6. Сорокина, Н.М. Психолого-педагогическое проектирование игрового пространства в образовательной среде ДОУ.: диссертация ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Сорокина Наталья Михайловна. – Нижний Новгород, 2012. – 327 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Министерство просвещения Российской Федерации. – Режим доступа: [https://fgos.ru/LMS/wm/wm\\_fgos.php?id=doshk](https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=doshk) (дата обращения: 15.01.2021)

8. Фурьева, Т.В. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие для вузов / Т.В. Фурьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2023. – 247 с.
9. Шмырева, Н.А. Концептуальные основания проектирования пространственно-образовательной среды в дошкольных образовательных организациях / Н.А. Шмырева, Г.Ю. Лопаткин // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2021. – Т. 5, № 1(17). – С. 52-62
10. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

#### УДК 378.14

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков Колягина Людмила Николаевна**  
Российский университет кооперации (г. Москва);  
**кандидат филологических наук, доцент кафедры начального образования Мельцаев Дмитрий Михайлович**  
Государственный университет просвещения (г. Мытищи);  
**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического образования Ядров Константин Павлович**  
Российский новый университет (г. Москва)

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К КОНТРОЛЮ ЗНАНИЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

*Аннотация.* Актуальность исследования связана с активным использованием цифровых инструментов в высшей школе. Одной из проблем подготовки будущих специалистов выступает контроль знаний. Под контролем понимается определение уровня знаний, достигнутых обучающимся в результате целенаправленной образовательной деятельности. В рамках контроля обеспечивается не только проверка результатов работы обучающихся, но и результатов собственной работы преподавателя, степень результативности используемых инструментов и внесение необходимых коррективов. Система контроля знаний представляет собой обязательный компонент образовательного процесса. В условиях цифровизации необходимо использовать онлайн-платформы, позволяющие создавать оценочные задания различных форматов. В рамках исследования были выделены наиболее востребованные платформы, позволяющие сэкономить время педагога на проверке тестовых заданий, а также увидеть динамику успеваемости студентов. Способ, которым осуществляется контроль на практике, оказывает влияние на стимулирование интереса у студентов, их мотивацию к изучению различных предметов и подготовку к будущей профессии, а также на развитие ключевых профессиональных навыков, формируемых в процессе контроля.

*Ключевые слова:* цифровые технологии, онлайн-платформы, система оценивания, критическое мышление, мотивация.

*Annotation.* The relevance of the research is related to the active use of digital tools in higher education. One of the problems of training future specialists is knowledge control. Control refers to the determination of the level of knowledge achieved by the student as a result of purposeful educational activities. As part of the control, it is ensured not only that the results of the students' work are checked, but also the results of the teacher's own work, the degree of effectiveness of the tools used and the necessary adjustments are made. The knowledge control system is a mandatory component of the educational process. In the context of digitalization, it is necessary to use online platforms that allow you to create assessment assignments in various formats. As part of the study, the most popular platforms were identified, which allow saving the teacher's time on checking test assignments, as well as seeing the dynamics of student academic performance. The formation of students' interest, positive motivation to study individual disciplines and their own professional training, the development of important professional qualities that are formed during the control process depends on how control is organized in practice.

*Key words:* digital technologies, online platforms, assessment system, critical thinking, motivation.

**Введение.** На современном этапе развития системы образования перед профессиональным сообществом стоит глобальная задача подготовки высококвалифицированных специалистов [4]. В связи с этим возрастает необходимость подготовки методического обеспечения, направленного на достижение образовательных целей. В условиях информационного общества одним из перспективных направлений деятельности является использование цифровых технологий обучения. Это связано, прежде всего, с тем, что происходящие в обществе изменения подразумевают большую свободу и независимость студентов по отношению к географическому расположению образовательной организации. Благодаря цифровизации люди могут продуктивно взаимодействовать независимо от местоположения. Преобразования в обществе также ориентируют общество на переход в онлайн-коммуникацию [5].

Актуальность исследования связана с активным использованием цифровых инструментов в высшей школе. Одной из проблем подготовки будущих специалистов выступает контроль знаний. Под контролем понимается определение уровня знаний, достигнутых обучающимся в результате целенаправленной образовательной деятельности. Контроль может являться частью занятия, тогда педагог обеспечивает оценку знаний студентов, проверяет уровень их владения необходимым учебным материалом. Контроль включает не только оценку успехов студентов, но и оценку эффективности работы преподавателя, эффективности используемых методов и вносит коррективы там, где это необходимо [2].

Проверка знаний студентов рассматривается как ключевой аспект обучения. В процессе контроля преподаватель и студенты взаимодействуют, обеспечивая оперативную обратную связь для отслеживания прогресса в освоении учебного материала и уровня владения предметными знаниями.

**Изложение основного материала статьи.** В психолого-педагогической литературе описываются проблемы организации контроля знаний обучающихся. Среди авторов можно выделить Р.П. Аркаеву, А.Б. Искандерову, Н.Н. Локтионову, Н.А. Федорову и др. С психологической точки зрения контроль знаний описывается в трудах Н.В. Басовой, В.В. Давыдова, И.А. Зимней и др. С точки зрения Н.В. Басовой, контроль знаний будет более результативным, если педагог будет учитывать личностные характеристики обучающихся [6].

В.А. Сластенин отмечает, что контроль знаний позволяет осуществлять внешнюю и внутреннюю обратную связь. Внешняя связь предполагает контроль со стороны педагога, а внутренняя заключается в реализации самоконтроля. Благодаря контролю знаний становится возможным получить информацию, которая позволит педагогу внести необходимые коррективы в процесс обучения. Нельзя не согласиться с тем, что чем результативнее осуществляется обратная связь, тем

успешнее протекает подготовка будущего специалиста. В.А. Слостенко подчеркивает, что контроль знаний является обязательным элементом образовательного процесса в связи с тем, что каждый субъект обучения теряет рычаги управления своей деятельностью, если не обладает данными о собственных результатах [7].

Одним из наиболее востребованных инструментов контроля знаний в условиях цифровизации является тестирование. Авторы нередко описывают его характерные особенности в своих исследованиях. А.В. Боцова, С.К. Гучель, Л.А. Лазаренко утверждают, что тестовые задания представляют собой один из популярных способов интерактивного оценивания. К обязательным критериям тестов авторы относят честность, валидность, однозначность, разнообразность, адаптивность [1].

Т.Л. Герасименко, Л.В. Зенина убеждены в том, что при контроле знаний студентов посредством написания рефератов, курсовых работ на первый план встает вопрос об оригинальности подобных исследований. В этом контексте авторы предлагают применять адаптивные тесты в качестве основного инструмента проверки знаний. Адаптивное тестирование предусматривает использование разнообразных подходов, которые позволяют изменять порядок, содержание и уровень сложности заданий в зависимости от ответов студентов. Основная цель адаптивных тестов заключается в том, чтобы задания соответствовали уровню знаний и способностей обучающихся [3].

Авторы выделяют основные принципы контроля знаний обучающихся в условиях обучения в вузе. В первую очередь, доступ к системе тестирования необходимо осуществлять исключительно по индивидуальным идентификаторам, при этом предусмотреть защиту от несанкционированного доступа. Во-вторых, проведение тестирования целесообразно сопровождать видеонаблюдением, что подтвердит причастность конкретного студента к результатам теста. В-третьих, стоит предусмотреть ограничение по времени, которого было бы достаточно для прочтения вопроса и выбора правильного ответа.

А.В. Хорошева, К.В. Скворцов выделяют положительные черты использования инновационных инструментов в цифровой среде вуза в рамках организации контроля знаний студентов [9]:

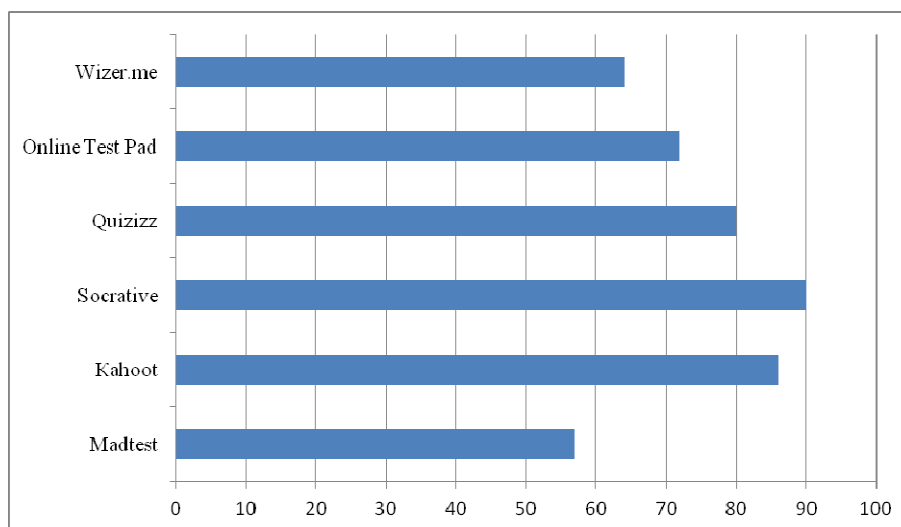
- эффективное использование времени как у студентов, так и у преподавателей, освобождение ресурсов для других образовательных задач; обеспечение оперативной обратной связи для оценки собственного уровня знаний студентов;
- объективная оценка знаний благодаря четким критериям оценивания в цифровом пространстве университета, что помогает преподавателям формировать ясное представление о знаниях студентов;
- возможность анализа динамики знаний обучающихся, что позволяет преподавателям прогнозировать дальнейшие шаги обучения и внедрять инновационные методы;
- развитие критического мышления студентов в процессе поиска информации;
- обеспечение всесторонней оценки знаний по конкретной дисциплине или теме.

Важно определиться с механизмом составления тестовых заданий для студентов с целью контроля знаний в условиях цифровизации. Необходимо выстраивать вопрос таким образом, чтобы избежать случайного угадывания верного ответа. Наиболее распространенным типом тестовых заданий является множественный выбор или вопросы закрытого типа, в рамках которых студенты должны выбрать один или несколько правильных ответов. В подобных заданиях возрастает уровень надежности, при соблюдении условия о грамотной формулировке вопроса и ответов. Преподаватели могут использовать изображения, видео, звуковые файлы в вариантах ответов [8].

Одним из надежных способов тестирования является включение вопросов на соответствие, где студентам предлагается два списка, которые необходимо сопоставить между собой. Рекомендуется добавлять в один из списков больше вариантов, повышая тем самым надежность теста.

В тестирование целесообразно добавлять творческие задания, например эссе, однако педагогу в данном случае придется оценивать представленный ответ вручную. Среди прочих востребованных элементов в тестировании можно включать выбор пропущенных слов, перенос на изображение. Данные возможности позволяют разнообразить тестирование и повысить объективность контроля знаний студентов [10].

В рамках исследования предстояло выделить онлайн-платформы, позволяющие педагогам разрабатывать проверочные материалы и организовывать контроль знаний студентов. Исследование было проведено в форме опроса. В нем приняло участие 73 преподавателя высшей школы, использующие в своей практике интерактивные инструменты контроля знаний. Респондентам было предложено выделить онлайн-платформы, обладающие широким функционалом для разработки тестовых заданий и проведения контроля знаний студентов. Полученные результаты представлены на рис. 1.



**Рисунок 1. Онлайн-платформы, обладающие широким функционалом для контроля знаний студентов, по мнению респондентов**

Как показывают полученные результаты, большинство педагогов (90%) предпочитают использовать онлайн-платформу Socrative. Возможности платформы позволяют создавать групповые занятия, размещать тестовые задания и опросы.

Педагоги оперативно получают данные о прохождении тестов, что позволяет им в режиме реального времени определять потребности группы и устранять проблемы в обучении.

По мнению 86% респондентов, большим спектром возможностей обладает интерактивная платформа Kahoot. Функционал позволяет организовывать занятия в игровом формате, проводить онлайн-викторины. Благодаря готовым шаблонам, тестирование может быть подготовлено за несколько минут. Для визуального оформления вопросов на платформе представлена функция прикрепления фото и видеоматериалов.

Quizizz выделило 80% педагогов высшей школы. Одним из преимуществ платформы является усиление результатов за верные и быстрые вопросы. Педагоги подготавливают презентации с включением в них тестовых заданий.

72% преподавателей предпочитают в своей работе использовать OnlineTestPad. На платформе существует возможность подготовки тестов, кроссвордов, опросов. Педагоги могут ограничивать время не для всего теста, а для некоторых отдельных вопросов. В личном кабинете педагога можно отслеживать динамику успеваемости обучающихся, а также создавать план-график заданий.

Wizer.мевыделило 64% опрошенных педагогов. Они указывали, что данный сервис используется ими преимущественно для подготовки домашних заданий. Существует возможность настраивать обратную связь, добавлять ссылки, картинки к заданиям.

Madtest целесообразно применять для контроля знаний студентов по мнению 57% респондентов. Онлайн-платформа позволяет персонализировать процесс обучения, а именно настроить возможность комментировать отдельные варианты ответов, оставлять индивидуальный текст для каждого результата.

**Выводы.** Система контроля знаний представляет собой обязательный компонент образовательного процесса. В условиях цифровизации необходимо использовать онлайн-платформы, позволяющие создавать оценочные задания различных форматов. В рамках исследования были выделены наиболее востребованные платформы, позволяющие сэкономить время педагога на проверке тестовых заданий, а также увидеть динамику успеваемости студентов.

Все аспекты системы контроля оказывают психологическое воздействие на личность будущего специалиста. Эффективная организация контроля влияет на формирование у студентов интереса, позитивной мотивации к изучению конкретных предметов и собственной профессиональной подготовки, а также на развитие важных профессиональных качеств, которые формируются в процессе контроля.

#### **Литература:**

1. Боцоева, А.В. К вопросу об инновационных подходах к контролю и интерактивному оцениванию знаний обучающихся в цифровой образовательной среде вуза / А.В. Боцоева, С.К. Гучетль, Л.А. Лазаренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 343-346
2. Быстренина, И.Е. совершенствование информационной системы контроля и анализа знаний студентов вуза / И.Е. Быстренина, И.С. Мартынов // Бизнес и дизайн ревю. – 2022. – № 4(28). – С. 141-150
3. Герасименко, Т.Л. Особенности контроля знаний студентов при дистанционном обучении / Т.Л. Герасименко, Л.В. Зенина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 100-103
4. Дюндин, А.В. Организация текущего и промежуточного контроля знаний студентов в дистанционном обучении / А.В. Дюндин, Н.Н. Савченкова // Системы компьютерной математики и их приложения. – 2021. – № 22. – С. 346-351
5. Жавнер, Т.В. Контроль знаний студентов в технических ВУЗах (на примере Инженерно-строительного института СФУ) / Т.В. Жавнер, В.В. Воног, Ю.В. Тахавеева // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2016. – № 23. – С. 46-50
6. Неброй, К.Ю. К вопросу о видах контроля качества знаний студентов аграрного вуза / К.Ю. Неброй // Современные тенденции развития аграрной науки: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Брянск, 01-02 декабря 2022 года / Брянский государственный аграрный университет. Том Часть 3. – Брянск: Брянский государственный аграрный университет, 2022. – С. 298-302
7. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. для вузов / В.А. Сластенин. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 576 с.
8. Ткаченко, Е.В. Особенности контроля знаний студентов при дистанционной форме организации учебного процесса / Е.В. Ткаченко, Л.А. Логинова // НАУКА ЮУрГУ. СЕКЦИИ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК: материалы 74-й научной конференции, Челябинск, 19 апреля 2022 года – 21 2021 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2022. – С. 77-80
9. Хорошева, А.В. Новые цифровые инструменты контроля знаний обучающихся в системах дистанционного обучения / А.В. Хорошева, К.В. Скворцов // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2023. – № 9(256). – С. 65-76
10. Шаушенова, А.Г. Методические основы контроля знаний студентов в системе дистанционного обучения / А.Г. Шаушенова, С.Д. Жумасейтова, М.Б. Онгарбаева // Вопросы устойчивого развития общества. – 2021. – № 9. – С. 206-211

**Педагогика**

#### **УДК 376.1**

**кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### **БАРЬЕРЫ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* Социализация современного ребенка происходит в новых условиях социальной ситуации развития – цифровой среды, оказывающей значительное влияние на все виды деятельности подрастающего поколения. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) испытывают сложности в процессе цифровой социализации, обусловленные внешними и внутренними барьерами. Статья посвящена выявлению специфики барьеров цифровой социализации обучающихся с ОВЗ. В работе представлены результаты опроса 300 педагогов, работающих в специальных школах с обучающимися с умственной отсталостью, с нарушениями слуха и с нарушениями речи. Эмпирическое исследование подтвердило, что наиболее часто на пути цифровой социализации детей с ОВЗ возникают внешние барьеры в виде материально-технического обеспечения цифровыми средствами, а также внутренние барьеры, связанные с общими для всех и специфическими особенностями психофизиологического и личностного развития обучающихся с ОВЗ. Опрос педагогов показал, что обучающиеся с нарушениями речи достоверно чаще по сравнению с другими группами лиц с ОВЗ не

испытывают трудности в освоении цифровой среды. Результаты исследования обнаруживают потребность в разработке и реализации системы помощи детям с ОВЗ в процессе их цифровой социализации.

*Ключевые слова:* цифровая социализация, агенты цифровой социализации, цифровые технологии, барьеры цифровой социализации, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, умственная отсталость, нарушения слуха, нарушения речи.

*Annotation.* The socialization of a modern child takes place in the new conditions of the social situation of development – the digital environment, which has a significant impact on all activities of the younger generation. Students with disabilities experience difficulties in the process of digital socialization due to external and internal barriers. The article is devoted to identifying the specifics of barriers to digital socialization of students with disabilities. The paper presents the results of a survey of 300 teachers working in special schools with students with mental retardation, hearing impairment and speech disorders. Empirical research has confirmed that the most common obstacles to the digital socialization of children with disabilities are external barriers in the form of material and technical support with digital means, as well as internal barriers associated with common and specific features of the psychophysiological and personal development of students with disabilities. A survey of teachers showed that students with speech disorders are significantly more likely than other groups of people with disabilities not to experience difficulties in mastering the digital environment. The results of the study reveal the need to develop and implement a system of assistance to children with disabilities in the process of their digital socialization.

*Key words:* digital socialization, agents of digital socialization, digital technologies, barriers to digital socialization, students with disabilities, mental retardation, hearing impairment, speech disorders.

**Введение.** В последние годы ввиду цифровой трансформации современного общества значительно увеличился интерес к проблеме развития цифровой компетентности лиц разного возраста для осуществления цифровой коммуникации, использования различных услуг, применения цифровых технологий в образовательном процессе и получения образования в онлайн-формате. Г.У. Солдатова подчеркивает, что традиционные формы социализации ребенка в современных условиях зачастую замещаются новыми формами приобретения знаний и навыков для жизни через использование цифровых технологий, а образовательная организация, наряду с семьей является важнейшим агентом цифровой социализации [10]. В современных исследованиях отмечается, что сама система образования пока не соответствует изменениям цифрового общества, несмотря на то, что большинство педагогов молодого и среднего возраста к модернизации образовательного процесса в целом готовы [11] а, следовательно, они осознают стоящие перед ними задачи по цифровой социализации современного ребенка и владеют определенным уровнем цифровой компетентности.

Наличие различных нарушений в развитии определяет качественные изменения всей психической организации ребенка, влияет на его личностное и социальное развитие. Нарушения в психическом и физическом развитии усложняют взаимодействие ребенка с социальной средой, снижают возможность достижения целей в рамках существующей нормы [14] и определяют качественно иную траекторию цифровой социализации ребенка с ОВЗ, основанную на условиях и специфике овладения ими цифровыми технологиями.

При этом роль цифровых технологий для достижения социальной адаптации обучающегося с ОВЗ значительно возросла в связи с имеющимися ресурсами цифровой среды, которая являясь частью социальной, культурной и технологической сред, становится неотъемлемой составляющей социализации современного ребенка [3; 4; 10]. «Использование образовательного, социального и адаптивно-компенсаторного ресурсов цифровой среды создает условия для компенсации имеющихся дефицитов и повышения качества жизни обучающегося с ОВЗ» [3, С. 38]. В современных исследованиях представлены широкие возможности использования цифровых технологий в том числе в инклюзивном образовании, среди которых расширение не только пространства коммуникации, но и возможности для познавательного развития и решения коррекционных задач [13]. Е.Ф. Сайфутдинова и Л.Ф. Фатихова, анализируя ресурсы цифровой среды (по исследованиям зарубежных авторов), отмечают широкие возможности использования информационных технологий для формирования у детей с ОВЗ не только когнитивных процессов и пространственно-временных представлений, но и практических и социальных навыков [9].

Процесс цифровой социализации обучающегося с ОВЗ сопряжен с определенным уровнем контентных, технических, коммуникационных, аддитивных и других рисков [3]. Современные исследования в этой области показывают, что степень потенциальной возможности столкновения с сетевыми рисками у подростков с умственной отсталостью и с нарушениями слуха ниже, чем у лиц с нормативным развитием [5; 6], при этом обучающиеся с ОВЗ более склонны к нефункциональному использованию Интернета [14], детям и подросткам с нарушениями речи характерна меньшая уязвимость по отношению к цифровым рискам, а у обучающихся с нарушениями слуха и умственной отсталостью обнаруживается схожесть сетевого поведения, выражающаяся в направленности на поиск положительных впечатлений от нахождения в сети и в стремлении скрыть объективную информацию от родителей, чтобы избежать наказаний [3]. Вместе с тем, при наличии схожих проблем обучающихся с ОВЗ особенности развития детей разных нозологических групп будут выражаться, в том числе, в специфике возникающих барьеров цифровой социализации.

**Изложение основного материала статьи.** Целью работы является выявление специфики барьеров цифровой социализации обучающихся с ОВЗ разных групп. Для выявления специфики барьеров цифровой социализации к исследованию были привлечены педагоги, работающие в специальных школах с обучающимися с умственной отсталостью (ЭГ 1, n=143), с нарушениями слуха (ЭГ 2, n=83), с нарушениями речи (ЭГ 3, n=74). Опрос педагогов осуществлялся в гугл-форме. При обработке ответов использовался метод контент-анализа, который позволил все ответы разделить на несколько групп: условия цифровой социализации, особенности психофизиологического и личностного развития обучающихся с ОВЗ, цифровая компетентность и «другое». Для сопоставления выборок использовался критерий углового преобразования Фишера.

В таблице 1 представлена классификация барьеров цифровой социализации обучающихся с ОВЗ разных групп (по мнению педагогов).

Барьеры цифровой социализации обучающихся с ОВЗ (в %)

| Барьеры   | ЭГ 1 | ЭГ 3 | ЭГ 3 |
|---|------|------|------|
| <i>Условия цифровой социализации</i>  |      |      |      |
| Недостаточная доступность цифровой среды и низкий уровень обеспеченности цифровыми средствами                         | 21,6 | 13,3 | 24,3 |
| Отсутствие предмета по компьютерной грамотности/недостаток учебного времени для формирования цифровой грамотности     | 2    | 1,2  | 2,7  |
| Отсутствие опыта, полученного дома  | 0    | 0    | 4    |
| Отсутствие контроля за цифровой деятельностью со стороны родителей  | 0,7  | 0    | 2,7  |
| <i>Особенности психофизиологического и личностного развития обучающихся с ОВЗ</i>                                     |      |      |      |
| Особенности мыслительной деятельности, затрудняющие поиск, анализ, понимание информации, выделение вредной информации | 20,9 | 12   | 13,5 |
| Утомляемость, медлительность, раздражение на неудачу, низкая работоспособность  | 8,9  | 0    | 0    |
| Особенности восприятия, памяти, внимания обучающихся  | 4,2  | 1,2  | 6,7  |
| Ограниченный словарный запас, трудности понимания терминов и большого текста  | 4,2  | 38,5 | 2,7  |
| Низкий уровень самостоятельности обучающихся  | 4,7  | 1,2  | 2,7  |
| Трудности адаптации к новому (цифровой среде, дистанционному обучению)  | 1,4  | 0    | 0    |
| <i>Цифровая компетентность обучающихся с ОВЗ</i>  |      |      |      |
| Недостаток знаний, цифровых умений и навыков  | 9,8  | 9,7  | 10,8 |
| Трудности освоения алгоритмов работы за компьютером   | 5,6  | 0    | 0    |
| Трудности работы с таблицами, документами, презентациями, трудности набора текста                                     | 4,2  | 1,2  | 4    |
| Аддиктивные риски, нарушение навыков безопасного поведения в информационной среде                                     | 2,8  | 4,8  | 2,7  |
| <i>Другое</i>   |      |      |      |
| Отсутствие трудностей   | 6,9  | 9,6  | 14,8 |
| Другое: затруднения при ответе, недифференцированные ответы («много», «разные трудности» и т.д.)                      | 9,8  | 7,2  | 8,1  |

Наличие внешних барьеров в виде недостаточности условий для цифровой социализации и внутренних барьеров, обусловленных низкой цифровой компетентностью детей с ОВЗ выделяют педагоги всех трех групп. Также в качестве внутреннего барьера они рассматривают особенности восприятия, памяти, внимания, мыслительной деятельности, затрудняющие процесс работы с информацией, ее поиском, анализом и пониманием. А такие характеристики обучающихся с ОВЗ, как низкий темп деятельности, высокая утомляемость и низкая работоспособность, несамостоятельность в качестве барьеров цифровой социализации были преимущественно выделены педагогами обучающихся с умственной отсталостью.

В таблице 2 представлены результаты изучения барьеров цифровой социализации обучающихся с ОВЗ разных нозологических групп.



Показатели различий в оценке барьеров цифровой социализации обучающихся с ОВЗ

| Показатели  | Значение критерия Фишера (φ*) |      |              |      |      |              |      |      |              |
|---|-------------------------------|------|--------------|------|------|--------------|------|------|--------------|
|   | ЭГ 1                          | ЭГ 2 | Значение     | ЭГ 2 | ЭГ 3 | Значение     | ЭГ 1 | ЭГ 3 | Значение     |
| <b>Недостаточность условий для цифровой социализации</b>  | 24,3                          | 14,5 | <b>1,848</b> | 14,5 | 33,7 | <b>2,877</b> | 24,3 | 33,7 | 1,432        |
| Недостаточная доступность цифровой среды и низкий уровень обеспеченности цифровыми средствами                         | 21,6                          | 13,3 | 1,609        | 13,3 | 24,3 | <b>1,776</b> | 21,6 | 24,3 | 1,64         |
| <b>Особенности психофизиологического и личностного развития обучающихся с ОВЗ</b>                                     | 42,9                          | 52,9 | <b>2,645</b> | 52,9 | 25,6 | <b>3,553</b> | 42,9 | 25,6 | 1,418        |
| Особенности мыслительной деятельности, затрудняющие поиск, анализ, понимание информации, выделение вредной информации | 20,9                          | 12   | <b>1,775</b> | 12   | 13,5 | 0,281        | 20,9 | 13,5 | 1,397        |
| Ограниченный словарный запас, трудности понимания терминов и большого текста  | 4,2                           | 38,5 | <b>6,725</b> | 38,5 | 2,7  | <b>6,323</b> | 4,2  | 2,7  | 0,58         |
| <b>Цифровая компетентность обучающихся с ОВЗ</b>  | 23,8                          | 15,7 | 1,478        | 15,7 | 17,5 | 0,319        | 23,8 | 17,5 | 1,068        |
| Отсутствие трудностей   | 6,9                           | 9,6  | 0,681        | 9,6  | 14,8 | <b>1,02</b>  | 6,9  | 14,8 | <b>1,795</b> |

Примечание: в таблице выделены статистически значимые показатели (**полужирным** – при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ; **жирным курсивом** – при уровне значимости  $p \leq 0,01$ )

Как показывают результаты сравнительного анализа, недостаточность внешних условий для цифровой социализации больше характерна для детей с умственной отсталостью и детей с нарушениями речи в сравнении с третьей группой. Наиболее значимую роль среди этих условий занимает недоступность цифровой среды и низкий уровень обеспеченности детей с ОВЗ цифровыми средствами. Педагоги отмечают отсутствие компьютеров в школе и в семьях этих обучающихся, отсутствие смартфонов у некоторых из них, слабый Интернет или его отсутствие.

В группе барьеров, связанных с особенностями психофизиологического и личностного развития обучающихся с ОВЗ, дети с умственной отсталостью достоверно отличаются особенностями мыслительной деятельности, а лица с нарушениями слуха – ограниченным словарным запасом и трудностями понимания терминов и большого текста.

Примерно одинаковое число педагогов во всех группах отмечают недостаток знаний, цифровых умений и навыков у обучающихся с ОВЗ. Отсутствие трудностей у детей с ОВЗ при освоении цифрового пространства более характерно лицам с нарушениями речи.

**Выводы.** Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о значительной роли внутренних барьеров в иерархии трудностей цифровой социализации обучающихся с ОВЗ, среди которых педагоги выделяют прежде всего особенности мыслительной деятельности детей, затрудняющие поиск, анализ, понимание и выделение вредной информации; ограниченный словарный запас, особенности «предпосылок мышления» – восприятия, памяти, внимания обучающихся с ОВЗ. В меньшей степени педагогами в качестве барьеров были выделены особенности деятельности и личности ребенка с ОВЗ.

Педагоги, работающие с обучающимися с умственной отсталостью, выделяют в качестве барьеров прежде всего особенности мыслительных операций, а педагоги детей с нарушениями слуха – ограниченный словарный запас этих обучающихся, непонимание терминов и текста в целом. Такие барьеры цифровой социализации, как трудности адаптации к цифровой среде, утомляемость, низкая работоспособность и раздражение на неудачу выделяют только педагоги, работающие с обучающимися с умственной отсталостью.

Среди барьеров, связанных с недостаточностью условий для цифровой социализации наиболее значимое место занимает низкий уровень обеспеченности цифровыми средствами и недоступность Интернета, что более характерно для материально-технической среды обучающихся с нарушениями речи и с умственной отсталостью. В результате предыдущих исследований также были обнаружены данные о недостатке технических средств в семьях обучающихся с умственной отсталостью, которые были препятствием при организации дистанционного обучения [8]. При этом никто из педагогов не выделил в качестве барьера цифровой социализации обучающихся с ОВЗ недостаточность собственной цифровой компетентности, которая подтверждена в ряде современных исследований [1; 2].

Барьеры, связанные с несовершенством знаний, цифровых умений и навыков, аддитивными рисками, нарушением навыков безопасного поведения в информационной среде примерно в одинаковом количестве названы педагогами разных групп, что подчеркивает общую закономерность развития обучающихся с ОВЗ. Так, например, по исследованию И.Н. Нурлыгаянова и Е.Н. Соломиной дети с умственной отсталостью не обладают даже базовым набором цифровых компетенций, необходимых для освоения цифровой среды [12], а более 50% родителей обучающихся разных групп с ОВЗ оценивают владение цифровыми навыками своего ребенка на уровне ниже среднего и низком [7]. Описанные результаты позволяют заключить, что при погружении ребенка с ОВЗ в цифровую среду необходимо активное и последовательное участие родителей и педагогов, на которых лежит ответственность по подготовке ребенка к вхождению в социальный мир, динамичный и нестабильный, в котором значимое место отведено цифровым технологиям.

#### Литература:

1. Воронова, А.А. Готовность педагогов к социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифровизации общества / А.А. Воронова // Концепт. – 2023. – № 09. – С. 91-104. – URL: <https://e-koncept.ru/2023/231084.htm>
2. Воронова, А.А. Развитие цифровой компетентности педагогов как фактор социализации обучающихся с нарушениями слуха в современных условиях / А.А. Воронова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80 (3). – С. 83-86
3. Королева, Ю.А. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в цифровом обществе: монография / Ю.А. Королева, Е.С. Фоминых. – Киров: МЦИТО. – 2023. – 165 с.
4. Королева, Ю.А. Цифровые навыки подростков с ОВЗ как условие их социализации / Ю.А. Королева // Вестник Тверского государственного университета. Педагогика и психология. – №3 (64). – 2023. – С. 130-140
5. Кузьмина, Т.И. Специфика сетевого взаимодействия и сетевых рисков личности подростков и юношей с ограниченными возможностями здоровья. Сообщение 1 / Т.И. Кузьмина // Дефектология. – 2020. – №6. – С. 50-61
6. Кузьмина, Т.И. Специфика сетевого взаимодействия и сетевых рисков личности подростков и юношей с ограниченными возможностями здоровья. Сообщение 2 / Т.И. Кузьмина // Дефектология. – 2021. – №1. – С. 38-48
7. Насибуллина, А.Д. Проблемы цифровой социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья / А.Д. Насибуллина, Ю.А. Королева, М.А. Польшина // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 12. – С. 477-481
8. Нурлыгаянов, И.Н. Психолого-педагогические трудности в организации дистанционного обучения школьников с умственной отсталостью / И.Н. Нурлыгаянов, Е.Н. Соломина // Дефектология. – 2022. – №3. – С. 43-52
9. Сайфутдиярова, Е.Ф. Анализ зарубежных исследований по проблеме использования компьютерных технологий в коррекционно-образовательной работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья / Е.Ф. Сайфутдиярова, Л.Ф. Фатихова // Коррекционно-педагогическое образование. – 2017. – № 2 (10). – С. 39-47
10. Солдатова, Г.У. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет. – 2013. – 144 с.
11. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71-80
12. Токарева, М.В. Цифровые компетенции учащихся с расстройствами интеллектуального развития / М.В. Токарева, Н.Н. Малярчук // Специальное образование. – 2021. – № 4 (64). – С. 181-196
13. Фокина, М.С. Проблемы и перспективы инклюзивного образования в условиях цифровизации / М.С. Фокина // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». – 2021. – № 2-1 (37). – С. 82-84
14. Volkova, I.P. Problematic Internet Usage by adolescents with disabilities / I.P. Volkova, N.N. Koroleva, I.M. Bogdanovskaya, G.Yu. Ikonnikova, A.V. Mashkova // Education and science. – 2019. – Vol. 21. – Issue 9. – P. 98-121

Педагогика

#### УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии **Королькова Валентина Александровна**  
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

### РАННИЙ ДЕТСКИЙ АУТИЗМ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: БИБЛИОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

*Аннотация.* В статье осуществлен библиометрический анализ публикаций по вопросам исследования раннего детского аутизма (РДА) как всестороннего нарушения психического развития, связанного с триадой трудностей социализации, коммуникации и символизма (воображения), которое проявляется в младенчестве и раннем детстве. Цель данного исследования – дать оценку состояния изученности проблемы раннего детского аутизма в педагогической науке, выявить ключевые тренды и перспективные направления педагогического изучения этого вопроса, уделяя особое внимание концептуальной согласованности и взаимосвязям между исследовательскими контекстами. Для этого был произведен поиск в библиометрической базе исследований и инноваций Dimensions, а затем на основе полученных данных при помощи программы «VOSviewer» осуществлено картирование и визуализация тематических кластеров ключевых слов.

*Ключевые слова:* библиометрический анализ, аутизм, ранний детский аутизм, VOSviewer, тематические кластеры, картограмма.

*Annotation.* The article provides a bibliometric analysis of publications on the study of early childhood autism (RDA) as a comprehensive disorder of mental development associated with a triad of difficulties in socialization, communication and symbolism (imagination), which manifests itself in infancy and early childhood. The purpose of this study is to assess the state of knowledge of the problem of early childhood autism in pedagogical science, to identify key trends and promising areas of pedagogical study of this issue, paying special attention to conceptual coherence and interrelationships between research contexts. To do this, a search was performed in the Dimensions bibliometric database of research and innovation, and then, based on the data obtained, mapping and visualization of thematic clusters of keywords was carried out using the VOSviewer program.

*Key words:* bibliometric analysis, autism, early childhood autism, VOSviewer, thematic clusters, cartogram.

**Введение.** Ранний детский аутизм в последнее время привлекает большое внимание психологов, психиатров, педагогов-дефектологов и логопедов, как в нашей стране, так и за рубежом. Интерес к этому вопросу обусловлен современными открытиями в этиологии и патогенезе РДА (раннего детского аутизма), его психолого-педагогическом сопровождении и терапии. Актуальность данной тематики обусловлена также постоянно увеличивающимся количеством детей с аутизмом. Неслучайно аутизм называют «социальной катастрофой», «эпидемией» и «чумой» XXI века [2], [1].

Интерес к этой теме подогревается и тем, что до сих пор не существует этиологической концепции развития аутизма, принимаемой всем научным сообществом, что обуславливает достаточно широкий спектр научных дискуссий и публикаций. Доминирующими оказываются взгляды на генетическую основу происхождения аутизма. Так, в качестве источника заболевания ученые описываются специфические геномные локусы РДА и полиморфизм сразу в нескольких генах [3], единый генетический локус на X-хромосоме, опосредованный «женским защитным эффектом» (ЖЗЭ), генетический дефицит ферментов фолатного цикла и др.

Таким образом, мы видим, что внимание ученых к описываемой области исследования достаточно высоко, однако оно расфокусировано и охватывает достаточно широкий диапазон разнонаправленных исследований. К тому же уже сейчас накоплен огромный объем информации по различным аспектам диагностики, лечения и психолого-педагогической работы с детьми-аутистами, и он постоянно пополняется. Поэтому мы сделали попытку систематизировать и обобщить эту библиографическую базу данных при помощи современных компьютерных средств по работе ними.

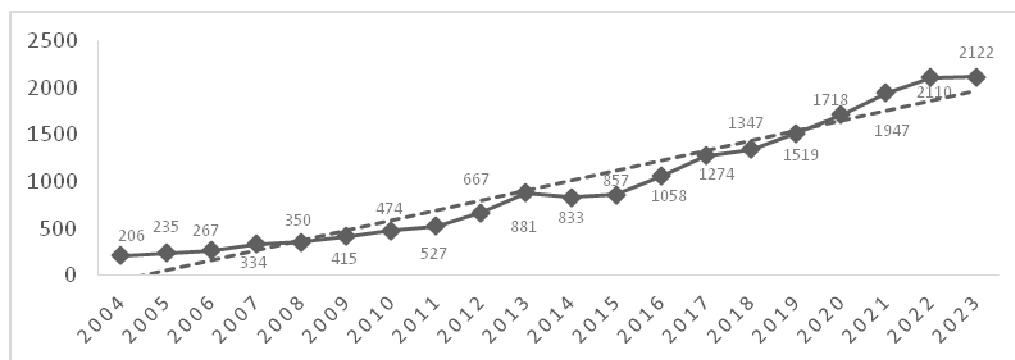
Целью проведенного обзора предметного поля является оценка состояния изученности проблемы раннего детского аутизма в педагогических исследованиях, выявление ключевых трендов и перспективных направлений научного изучения этого вопроса, уделяя особое внимание концептуальной согласованности и взаимосвязям между исследовательскими контекстами.

**Изложение основного материала статьи.** На первом этапе нами произведен анализ места феномена «ранний детский аутизм» (без использования фильтров) в структуре современного гуманитарного знания. Выявлено, что структура информационного массива по данной тематике распределена следующим образом: на первом месте находится область исследования «психология» – 92,495 научных работ; на втором – «биомедицинские и клинические науки» – 91,972 исследования; на третьем – «науки о здоровье» – 37,169 публикаций; на четвертом – «биологическая психология» – 32,244 научных работ. Полученные результаты демонстрируют, что научная повестка по раннему аутизму является несбалансированной исследовательской областью, включающей, вопросы психологических, биологических и медицинских наук, требуется интеграция между педагогическими и социальными исследовательскими контекстами.

Далее нами произведен временной анализ публикационной активности по тематическому запросу «ранний детский аутизм». Выявлено, что наиболее ранняя работа относится к 1934 году, в ней описываются специфика аутистического мышления детей. Данный факт показывает, что интерес к проблеме детского аутизма сложился достаточно давно и неуклонно увеличивается. Самая свежая статья по этой теме посвящена описанию функциональных возможностей образовательной платформы SPRF (сенсорная ручка с обратной связью в режиме реального времени), целью которой является объективное выявление связанных с почерком графомоторных нарушений у детей с аутизмом и их коррекция с помощью игровых методов.

На рисунке 1 представлена динамика публикаций по поисковому запросу «ранний детский аутизм», отражающая процесс научной продуктивности в данной предметной области по годам.

Мы видим, что за период 2004-2023 гг. отмечается положительная динамика научных публикаций, постоянно растущий интерес к вопросу раннего детского аутизма. За последние 20 лет количество публикаций по сравнению с 2004 годом увеличилось почти в 10 раз, фактически пропорционально росту аутизма в детской среде. Всего за данное время (включая неполный 2024 год) опубликовано 22025 научных работ, в том числе 15199 статей, 2641 глав в коллективных монографиях, 1954 монографий. Среднее количество цитирований каждой из данных научных работ составляет 17,84, что показывает востребованность исследовательского материала в педагогическом научном сообществе.



**Рисунок 1. Временной диапазон публикационной активности исследуемой области на основе данных наукометрической базы «Discussion»**

Наиболее продуктивные периодические издания «Journal of Autism and Developmental Disorders» («Журнал аутизма и нарушений развития») – 1309 статей по аутизму; «Child Care Health and Development» («Уход за детьми, здоровье и развитие») – 305 публикаций; «Topics in Early Childhood Special Education» («Темы специального образования детей раннего возраста») – 289 публикаций.

Следующим этапом нашего исследования стало библиометрическое картирование массива научных публикаций по детскому аутизму, объединённого образовательной тематикой. Для этого мы произвели структурирование и визуализацию метаданных, сконцентрированных в 22025 отобранных научных статьях за последние 20 лет при помощи компьютерной программы «VOSviewer».

В качестве единицы анализа для научного картирования нами применялись термины, выделяемые из заголовков научных публикаций, аннотаций и перечня ключевых слов в научных статьях. Поскольку именно они отражают в полной мере всю динамику актуальных научных знаний в области раннего детского аутизма в образовании.

Результатом такой работы стала библиометрическая карта авторских ключевых слов, наглядно отражающая пространственные представления об интеллектуальных связях внутри изучаемой предметной области, представляемой в виде графов или сети (рисунок 2).

При этом, используемая нами компьютерная программа «VOSviewer» предоставила выгрузку 163 терминов, встречающихся не менее 8 раз в научных публикациях, представленных для тематического анализа. На библиометрической карте мы видим различные размеры кругов с терминами, являющимися визуальными индикаторами частоты их употребления, и смысловые линии, показывающие интенсивность и силу отношений между единицами анализа.



включает в себя 40 терминов, отражающих статистику раннего аутизма в мире по различным основаниям, а также последствия данного нарушения психического развития в возрастной перспективе (школьном, студенческом возрасте и т.д.). К числу таких ключевых слов в этом кластере отнесены «юность», «подросток», «лонгитюдное исследование», «взрослый», «зрелость», «класс», «когорта», «стратегия развития», «гипотеза», «регион», «школа», «временные точки» и др.

Например, описывается как характеристики раннего аутизма влияют в дальнейшем на способность устанавливать дружеские отношения в подростковом возрасте. Учеными также осуществляется анализ центрирования перспектив раннего аутизма в области социальных целей, контекстов последующего обучения и дальнейших практик и процедур. Отдельная группа работ в этом тематическом кластере посвящена особенностям распространения аутизма. Так, делаются попытки осуществить обзор литературы по расовой диспропорциональности аутизма в США.

Третий тематический кластер, выделенный в библиометрической карте, включает 33 термина и условно может быть назван «Ранняя диагностика аутизма». Он объединяет исследования, описывающие диагностические возможности и инструментарий выявления РДА. Ключевые слова в этом кластере: «специалист по диагностике аутизма», «маркер», «оценка», «диагностика», «типичное развитие», «раннее выявление», «задержка в развитии», «инструмент», «скрининг», «существенные различия», «начало» и др.

В качестве примера научных публикаций в этом кластере можно привести работу ученых о системе обнаружения аутистического спектра на ранней стадии при помощи таких методов машинного обучения (ML), как случайный лес и машины опорных векторов, которые анализируют поведенческие паттерны и социальные взаимодействия, чтобы точно определить потенциальные признаки РДА даже у малышей. Другим исследованием в данном тематическом блоке является работа «Обнаружение аутизма на основе видео с помощью глубокого обучения», где изложена модель глубокого обучения, которая анализирует видеоклипы детей, реагирующих на сенсорные стимулы, с целью выявления ключевых различий в реакциях и поведении между участниками с РДА и без РДА.

Четвертый кластер актуальных научных исследований, отражающих современные тренды по раннему аутизму в научном публикационном пространстве, условно назван нами «Симптомы и факторы риска раннего детского аутизма». Он представлен 25 терминами, в том числе «изменение», «сочетание», «дефицит», «экологический фактор», «патогенез», «повторяющееся поведение», «фактор риска», «симптомы», «этиология», «ген», «ребенок с аутизмом», «высокий риск», «развитие нервной системы», «беременность», «младенчество» и др.

В рамках данной тематической группы описывается симптоматика РДА в качестве самостоятельного нарушения развития в детском возрасте, особенно познавательного, эмоционального, речевого и социального развития детей-аутистов, а также факторы риска в проявлении и усилении данных особенностей. Например, ученые в своих работах подробно анализируют атипичную сенсорную реактивность и чувствительность как характеристики аутизма, признаки камуфляжа (маскировки) как стратегию преодоления / реагирования, используемую детьми с РДА при проявлении привязанности, способов игры и имитации поведения [8].

Пятый кластер трендовых научных исследований по вопросам детского аутизма назван нами «Взрослые, взаимодействующие с детьми-аутистами». Он объединяет 24 термина, таких как «воспитатель», «родители», «мама», «готовность», «семья», «взрослый», «клиницист», «специалист», «ожидания», «убеждения», «влияние», «социальное взаимодействие», «ассоциация», «воздействие» и др.

Данная группа научных публикаций отражает весь спектр взаимоотношений в диаде «взрослый - ребенок с РДА», как в контексте домашнего бытового общения, так и при организации специального целенаправленного воздействия на детей специалистов-практиков. Например, в этом публикационном поле находятся работы, посвященные убеждениям родителей в отношении включения детей с аутизмом в обычные школы [7]; влиянию выгорания родителей на психологическую адаптацию китайских детей с аутизмом; изучению потребностей родителей с детьми с РДА в Монголии [5].

**Выводы.** Современные подходы и возможности библиометрического картирования научных публикаций по вопросам исследования раннего детского аутизма при помощи программного обеспечения «VOSviewer» позволили обозначить следующие тенденции:

1. Сегодня аутизм не рассматривается, как только клиническая область исследования, его изучение носит междисциплинарный характер. Аутизм становится объектом внимания всего мирового научного сообщества и одной из наиболее актуальных тематик в научном публикационном пространстве по педагогике, психологии и медицине.

2. Публикационная активность авторов и продуктивность научных исследований в этой области постоянно увеличивается пропорционально статистическому росту данного нарушения психического развития у детей в России и за рубежом.

3. Сама концепция аутизма, его диагностические критерии, методы и программы развития, коррекционной работы, абилитации, реабилитации и социальной адаптации детей с РАС продолжают постоянно развиваться, диверсифицироваться, совершенствоваться и углубляться.

4. Междисциплинарный характер этой области позволили провести тщательную и тонкую оценку и открыть широкие возможности для объединения различных взглядов и точек зрения, а также дифференцировку тематических направлений внутри массива публикаций по аутизму. Выявлены следующие наметившиеся тренды или «горячие точки» проблемной области раннего детского аутизма в педагогике при помощи кластеризации ключевых слов научных публикаций: прикладные методики и технологии психолого-педагогического сопровождения детей-аутистов; динамика возрастных изменений при аутизме, его распространение и статистика; ранняя диагностика аутизма; симптомы и факторы риска раннего детского аутизма; взрослые, взаимодействующие с детьми-аутистами.

#### Литература:

1. Епинатьева, О.С. Неизвестный аутизм / О.С. Епинатьева // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2019. – Т. 9. – № 12. – С. 554-556
2. Каган, В.Е. Эпидемия детского аутизма? / В.Е. Каган // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2003. – Т. 3. – № 1. – С. 7-10
3. Расстройства аутистического спектра. Сайт. (PAC): – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (дата обращения: 21.05.2024)
4. Ali Golding, Zoe Ambrose, Joanne Lara, Christina Malamateniou, Dido Green Expectations and experiences of a dance programme for autistic children: A qualitative study of parents, teachers and therapists // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2024. – URL: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12661> (дата обращения: 21.05.2024)
5. Battengel Gelen, Byambajav Khashbat Studying the Situation and Needs of Parents with Children with Autism Spectrum Disorders in Mongolia (Proceedings of the Conference on Quality Assurance in Higher Education: Transforming Education-new Generation of Learners (QANE 2023) // Atlantis Highlights in Social Sciences, Education and Humanities. – 2024. – Vol. 18, 69-73. – URL: [https://doi.org/10.2991/978-94-6463-382-5\\_10](https://doi.org/10.2991/978-94-6463-382-5_10) (дата обращения: 21.05.2024)

6. Ceyhun Servi, Gözde Çinbay An intervention programme to promote social communication skills for prelinguistic children with autism spectrum disorders: "Kids in the Kitchen" // European Journal of Special Needs Education. – 2024. – 1-17. – URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2334535> (дата обращения: 21.05.2024)

7. Claire Wilson, Jack McKinlay, Carrie Ballantyne, Martin K. Parental Beliefs Towards the Inclusion of Autistic Children in Mainstream Schools // International Journal of Disability Development and Education, ahead-of-print(ahead-of-print). – 2024. – 1-16. – URL: <https://doi.org/10.1080/1034912x.2024.2337164> (дата обращения: 21.05.2024)

8. Cristina Okamoto, Daniel Valle, Alice Paes, Juliana Ferreira, Letícia Gabriela Luz, Vitória Santos Camouflage mechanisms in Brazilian children with autistic spectrum disorder: is there a difference between genders? // International Journal of Developmental Disabilities. – 2024. – 1-8. – URL: <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2294391> (дата обращения: 21.05.2024)

Педагогика

УДК 371.891

**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);

**кандидат географических наук, доцент Аракчеева Ольга Владимировна**

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

### МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ФОРМАТЕ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ ШКОЛЫ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ

*Аннотация.* В статье представлена авторская методическая модель персонифицированного профессионального развития педагога в формате практикоориентированной школы учителя географии. Конструирование методической модели обосновано на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом. Теоретико-методологический уровень модели представлен идеей персонифицированного профессионального развития педагога; системно-деятельностным, личностно-ориентированным и компетентностным подходами, а также принципами мотивированности и активности, практической направленности, интерактивного взаимодействия, научности и интегративности. Структура методической модели включает взаимосвязь целевого, содержательного, организационно-технологического, процессуального и результативно-оценочного компонентов. В статье раскрывается сущность каждого компонента методической модели на основе опыта реализации программ повышения квалификации учителей географии на базе Мининского университета.

*Ключевые слова:* персонифицированное профессиональное развитие, персонификация, учитель географии, повышение квалификации педагогов, методическая модель.

*Annotation.* The article presents the author's methodological model of personalized professional development of a teacher in the format of a practice-oriented school of a geography teacher. The construction of the methodological model is justified on two levels: theoretical and methodological and methodological. The theoretical and methodological level of the model is represented by the idea of personalized professional development of a teacher; system-activity, personality-oriented and competence-based approaches, as well as the principles of motivation and activity, practical orientation, interactive interaction, scientific and integrative. The structure of the methodological model includes the interrelation of the target, content, organizational, technological, procedural and performance-evaluation components. The article reveals the essence of each component of the methodological model based on the experience of implementing advanced training programs for geography teachers at Minin University.

*Key words:* personalized professional development, personification, geography teacher, teacher training, methodological model.

**Введение.** Актуальность проектирования методической модели персонифицированного профессионального развития педагогов обусловлена сменой парадигмы дополнительного профессионального педагогического образования. Ключевыми аспектами, обуславливающими необходимость в разработке модели являются:

– персонификация системы повышения квалификации учителя географии, в условиях которой педагог имеет возможность выстраивать траекторию своего индивидуального развития с учетом профессиональных потребностей и выявленных дефицитов;

– динамичность системы повышения квалификации с учетом социального заказа общества, закрепленного в нормативных документах (национальный проект «Образование», федеральные государственные образовательные стандарты, федеральные рабочие программы учебного предмета география и внеурочной деятельности, концепция развития географического образования и др.), изменения содержания географического образования и обновления методик обучения;

– возможность выбора форм и технологий организации учебной деятельности в рамках реализации программ повышения квалификации.

Переход на персонифицированное профессиональное развитие учителей географии обусловлен также многолетним опытом реализации практикоориентированных программ повышения квалификации на базе Мининского университета.

**Изложение основного материала статьи.** Методическая модель персонифицированного профессионального развития педагога в формате практикоориентированной школы учителя географии (табл. 1) представлена на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом. Ключевым теоретико-методологическим основанием конструирования методической системы является идея персонифицированного профессионального развития педагога, которая актуализирует 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, способного выстраивать свою персональную траекторию профессионального развития [2, 3, 5]. Эта идея раскрывается в синтезе системно-деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

**Методическая модель персонифицированного профессионального развития педагога в формате практикоориентированной школы учителя географии**

| <b>Теоретико-методологические основания</b>                       |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
| <b>Идея:</b><br>Персонифицированного профессионального развития   |   | <b>Подходы:</b><br>Личностно-ориентированный, системно-деятельностный, компетентностный |   | <b>Принципы:</b><br>Мотивированности и активности, практической направленности, интерактивного взаимодействия, научности и интегративности |
| <b>СТРУКТУРА МЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ</b>                              |   |   |   |  |
| ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ   | СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ                      | ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ  | ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ  | РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ  |
| <i>Цель:</i> развитие профессиональных педагогических компетенций | Научно-географическое содержание              | Технология модульного обучения:   | Построение персонифицированного трека профессионального развития: | Предметные компетенции   |
|   | Методическое содержание                       | Предметный модуль   | Выявление профессиональных дефицитов                              | Методические компетенции   |
|   | Интегрированный лабораторно-полевой практикум | Методический модуль   | Выбор образовательных программ повышения квалификации             | Исследовательские компетенции  |
|   |   | Лабораторно-полевой модуль  | Итоговая диагностика профессионального развития педагога          |  |

Системно-деятельностный подход, являясь методологическим основанием современной системы образования в России на всех уровнях, определяет ведущее место активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной, познавательной деятельности обучающегося. В соответствии с ним педагог, повышающий квалификацию, становится не «слушателем курсов», как мы привыкли его называть, а активным участником образовательного процесса, самостоятельно проектирующим траекторию профессионального развития и достигающим планируемых результатов своего обучения.

Компетентностный подход ставит акцент на достижение обучающимися способности эффективно использовать на практике полученные знания и навыки. В ходе реализации модели персонифицированного профессионального развития в формате практикоориентированной школы учителя географии формируется система предметных, методических и исследовательских компетенций, определяющих уровень его педагогического мастерства.

Системно-деятельностный подход связан и с личностно-ориентированным подходом, проявляется эта взаимосвязь в том, что сущностью образования является развитие личности как элемента системы «мир – человек». В этом процессе человек, личность выступает как активное творческое начало. В основу профессионального развития педагога ложится его внутренняя потребность в совершенствовании, самоактуализации его личности, самоопределение в системе жизненных отношений в профессиональной среде: с учащимися, с коллегами, с самим собой.

В процессе конструирования методической модели также уточнены дидактические принципы, обеспечивающие реализацию указанных подходов при организации программ повышения квалификации учителей географии на базе Мининского университета.

Принцип мотивированности и активности предполагает развитие внутренней потребности и мотивов педагогов к выстраиванию персональной траектории развития, выбору образовательных программ и освоению их содержания на основе включения в различные виды деятельности.

Принцип практической направленности обеспечивает связь обучения с практикой при помощи совокупности практикумов, которые, учитывая специфику географического образования, проводятся с использованием специализированного оборудования. Особое место отводится проведению занятий в полевых условиях.

Принцип интерактивного взаимодействия, в том числе в информационной среде, предполагает общение, коммуникацию, диалог (между обучающимся и педагогом, между обучающимися и системой, между двумя или несколькими обучающимися), с целью достижения планируемых результатов обучения, а также обмена опытом педагогов в формате Р2Р.

Принцип научности и интегративности предполагает уточнение объектов и проблем, входящих основу содержания программ повышения квалификации педагогов; а также обеспечивает создание «интегративных ядер», морфоструктурных и функциональных доминант содержания, отражающих общенаучную картину мира, модели познания, стилевые установки и функции мышления. В целом, принцип интегративности реализуется в контексте исследований Н.Ф. Винокуровой и предполагает перевод содержания с эмпирически-мозаичной основы на структурно-теоретическую и проблемную [1].

Методический уровень разработанной модели представлен единством целевого, содержательного, организационно-технологического, процессуального и результативно-оценочного компонентов.

Целевой компонент представлен ключевой целью практикоориентированной школы учителя географии – развитие профессиональных педагогических компетенций на основе выявления и последующего устранения профессиональных дефицитов.

Содержательный компонент определяется триединством содержательных линий системы курсов повышения квалификации учителей географии.

Научно-географическое содержание представлено в программах, ориентированных на обновление и актуализацию предметной составляющей современных школьных курсов географии. Рассматриваются вопросы формирования современной географической картины мира, природных и социально-экономических процессов, определяющих обстановку в мировом географическом пространстве, представляется самая свежая статистика и результаты новейших географических исследований. Примерами программ предметного модуля являются курсы «Современная географическая картина мира», «Современная экономическая и социальная география России», реализованные в НГПУ им. К. Минина совместно с МПГУ, «Современные аспекты экономической и социальной географии Нижегородской области».

Методическое содержание раскрывается в программах, направленных на совершенствование методики преподавания географии в условиях обновления нормативных документов и подходов к организации учебно-воспитательного процесса. Педагоги осваивают новые технологии обучения, знакомятся с новыми средствами обучения, программными продуктами и ресурсами телекоммуникационных сетей, которые помогают повысить эффективность школьного географического образования. В этом модуле реализованы такие программы как «Методика преподавания географии в контексте формирования функциональной грамотности обучающихся», «Интерактивные технологии обучения географии в условиях реализации ФГОС», «Современные тренды конструирования урока географии в условиях реализации ФГОС» и др.

Интегрированный лабораторно-полевой практикум имеет своей целью формирование навыков самостоятельной практической и исследовательской работы по географии в учебных лабораториях и в полевых условиях [7]. В ходе освоения содержания практикумов педагоги не только учатся самостоятельно осуществлять различные виды лабораторных и полевых работ, но и осваивают методику организации школьных географических исследований. Этот содержательный компонент модели реализован в таких программах как «Формирование картографической грамотности средствами школьной географии», «Гидрометеорологический практикум», «Геолого-геоморфологический практикум».

Рассмотрим технологический компонент методической модели. За основу построения модели профессиональной подготовки учителя географии взята технология модульного обучения. В этом контексте методическая система представляет собой целостную социально-педагогическую (профессионально-педагогическую) систему развития профессиональных компетенций учителей географии. Модульная организация обучения педагогов с позиций системного подхода определяет следующие компоненты:

- индивидуальные цели и задачи профессионального развития;
- обучающиеся педагоги как субъекты образовательного процесса;
- преподаватель;
- собственно процесс обучения, практикоориентированные и полевые формы организации учебных занятий;
- специфические средства обучения географии;
- рейтинговая система оценивания результатов обучения;
- управление собственной траекторией развития.

Гибкость, как ведущая характеристика модульного обучения позволяет оперативно реагировать и адаптироваться к новым образовательным запросам педагогов, оперативно отзываться на современные тенденции, определяющие требования к современным педагогическим компетенциям. Модульная технология адаптирована к индивидуальным профессиональным потребностям обучающихся, позволяет учителю осуществить выбор определенных курсов, направленных на развитие желаемых компетенций или устранение выявленных дефицитов. В связи с этим методическая модель профессионального развития учителя географии представляет собой постоянно обновляющуюся систему, отвечающую актуальным запросам общества.

В контексте персонифицированного подхода модули рассматриваются как индивидуализированные программы обучения по их содержанию, по формам организации, по уровню самостоятельности освоения нового, когда обучающийся может частично или полностью самостоятельно работать с индивидуализированной программой.

Процессуальный компонент методической модели отражает этапы построения персонифицированного трека профессионального развития педагога. Представленные модули – предметный, методический и лабораторно-полевой имеют единую структуру, которая нацелена на самостоятельное создание учителем персонифицированной программы (трека) развития. В структуру каждого модуля входят блоки «вход», «ядро» и «выход». При вхождении в модуль учитель имеет возможность пройти начальную диагностику на предмет выявления уровня сформированности профессиональных компетенций и выявления области дефицитов, которые будут определяющими при составлении персонифицированной программы развития и выборе курсов из «ядра» модуля. Блок «вход» представлен несколькими вариантами диагностического инструментария, позволяющими оценить предметные, методические и исследовательские компетенции учителя на уровне сформированности когнитивного и деятельностного компонентов. Педагогам предложены тестовые задания, кейсы, географические задачи. В блоке «выход» педагог выбирает оптимальные формы представления результатов обучения по программе, которые помогут ему определить личное профессиональное приращение – индивидуальные проекты, авторские методические разработки.

Результативно-оценочный компонент методической модели представлен совокупностью предметных, методических и исследовательских компетенций, направленных на устранение профессиональных дефицитов, выявленных на этапе входной диагностики. Предметные компетенции определяются владением содержанием преподаваемого предмета, его соответствием современному уровню развития географической науки и умением педагога трансформировать научное географическое содержание в доступную для обучающихся форму [5, 6].

Методические компетенции традиционно включают умения конструировать все элементы учебно-воспитательного процесса по географии в урочной и внеурочной деятельности, реализовать его на практике в контексте требований нормативных документов и теоретико-методологических и методических оснований современного образовательного процесса, а также осуществить самоанализ профессиональной деятельности [5, 6].

Исследовательские компетенции включают способность педагога проектировать и осуществлять географическое исследование в русле достижений современной науки, обрабатывать и интерпретировать полученные результаты.

**Выводы.** Сконструированная и обоснованная на теоретико-методологическом и методическом уровнях методическая модель персонифицированного профессионального развития педагога в формате практикоориентированной школы учителя географии позволяет разработать не просто совокупность разрозненных курсов для учителей, а перевести повышение квалификации педагогов на качественно новый уровень, сформировав целостную систему повышения профессионального мастерства учителей географии в Нижегородском регионе.

#### Литература:

1. Геоэкологическое образование: методология, теория, методика: коллективная монография / Под редакцией Н.Ф. Винокуровой, Н.Н. Демидовой. – Нижний Новгород: Деловая полиграфия, 2007.
2. 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.
3. Игнатъева, Г.А. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г.А. Игнатъева, В.В. Сдобняков // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №3. – С. 7.
4. 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: 20.04.2024)



5. Кривдина, И.Ю. Выездной географический практикум как эффективная форма повышения квалификации педагогов в контексте персонифицированного профессионального развития / И.Ю. Кривдина, Н.В. Мартилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-1. – С. 230-233
6. 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
7. 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

Педагогика

УДК 377.4

**кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна**

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

**старший преподаватель Тихонова Наталья Александровна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна**

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

### ИНТЕНСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ СЕРВИСА

*Аннотация.* В данной статье рассматривается опыт применения интенсивных технологий обучения НГПУ им. К. Минина в процессе подготовки будущих специалистов в сфере сервиса. Актуальность обусловлена тем, в условиях постоянного повышения требований к качеству профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере сервиса важное значение имеет интенсификация учебного процесса. Авторами охарактеризована необходимость применения интенсивных технологий обучения как наиболее приемлемой системы организации образовательного процесса и методического обеспечения профессиональной подготовки будущих специалистов сферы сервиса, основанной на задействовании их резервных личностных возможностей. В статье рассмотрена сущность термина интенсификации, изучены основные виды интенсивных технологий обучения. Представлены виды интенсивных технологий, используемых в процессе обучения студентов по направлению «Сервис». Доказано, что практико-ориентированное обучение, обмен опытом и реализация системы реверсивного наставничества способствуют формированию профессиональных компетенций будущих специалистов сервисных предприятий.

*Ключевые слова:* интенсификация, интенсивные технологии обучения, специалист в сфере сервиса, сервисные предприятия.

*Annotation.* This article examines the experience of using intensive training technologies of the K. Minin National Pedagogical University in the process of training future specialists in the field of service. The relevance is due to the fact that, in conditions of constantly increasing requirements for the quality of professional training of future specialists in the field of service, it is important to intensify the educational process. The authors characterize the need for the use of intensive learning technologies as the most acceptable system for organizing the educational process and methodological support for the professional training of future service professionals based on the use of their reserve personal capabilities. The article examines the essence of the term intensification, examines the main types of intensive learning technologies. The types of intensive technologies used in the process of teaching students in the field of "Service" are presented. It is proved that practice-oriented training, exchange of experience and implementation of a system of reverse mentoring contribute to the formation of professional competencies of future specialists of service enterprises.

*Key words:* intensification, intensive training technologies, service specialist, service enterprises.

**Введение.** В настоящее время развития экономики страны тесно связано с развитием сервисных услуг по всем направлениям сферы деятельности. В экономическом секторе развития наблюдается значительный рост сферы услуг.

Сервисные услуги в основном направлены на удовлетворение потребности людей и требуют разработки индивидуальных предложений по потребности людей. Проблема развития предоставления услуг населению заключается в качественных подготовки специалистов в этой сфере.

В настоящее время в России существуют образовательные учреждения, которые ведут подготовку таких специалистов в разных областях сферы сервиса. Основные особенности к подготовке специалистов отражены в Федеральном образовательном стандарте данного направления. Именно стандарт определяет содержание требований к развитию профессиональных компетенций специалистов сервисных видов деятельности.

Изучая содержание профессионального стандарта, можно выделить основные компетенции, которые соответствуют инновационному требованию на сегодняшний день, и включают все технологические процессы на предприятиях сервисной деятельности.

На рисунке 1 нами выделены те самые компетенции, которые играют важную роль в подготовке специалиста. Освоив данные компетенции, можно говорить о качестве подготовки специалистов сервисных предприятий и об эффективности их деятельности.

Стоит отметить, что содержание ФГОС по подготовки специалистов в сфере сервиса включает в себя как профессиональные компетенции, так и универсальные, отвечающие требованиям современного технологического развития.

В условиях постоянного повышения требований к качеству профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере сервиса важное значение имеет интенсификация учебного процесса. Данный термин отечественные ученые рассматривают как совокупность технологических приемов, которые позволяют использовать резервные возможности обучающихся, обеспечить эффективность учебного процесса и экономию учебного времени.



Рисунок 1. Ключевые компетенции специалиста в сфере сервиса

**Изложение основного материала статьи.** Интенсификация – это объективная реальность современного общества, которая не обошла стороной и систему образования. А интенсивные технологии – это технологии достижения образовательного результата в условиях жестких лимитов времени, с высокой скоростью качественного выполнения поставленных задач. Таким образом, педагогика интенсивного обучения выступает нематериальной мотивацией в обучении.

В настоящее время существует множество классификаций интенсивных технологий обучения как по содержанию, так и по форме. К наиболее известным и часто применяемым интенсивным технологиям относят:

- разнообразные виды лекций, такие как: лекция-интервью, активная лекция, лекция-провокация;
- групповые дискуссии;
- mind map или интеллект-карты, визуально отражающие системные взаимосвязи;
- разбор проблемных ситуаций;
- решение кейсов;
- организация проектной деятельности обучающихся.

Если говорить о проблемном обучении, то главной целью такой интенсивной образовательной технологии является развитие творческих способностей через решение нестандартных задач. При контекстном обучении необходимо моделировать предметное и социальное содержание профессиональной деятельности. Обучение на основе учебных и научных проектов способствует быстрому решению необходимых задач с помощью методов проектной деятельности.

Для подготовки специалистов в сфере сервиса необходимо использовать разные виды интенсивных технологий, комбинировать их. Ведь любой сотрудник сервисного предприятия должен быть многогранным и всесторонне-развитым.

Поэтому интенсивную технологию обучения рассматривают как наиболее приемлемую систему организации образовательного процесса и методического обеспечения профессиональной подготовки будущих специалистов сферы сервиса, основанную на задействовании их резервных личностных возможностей. Хочется отметить, что наряду с высоким темпом выполнения задач обучающийся (студент, педагог, специалист в сфере сервиса) должен научиться преодолевать психологические барьеры быстрого усвоения информации.

Применение технологии интенсивного обучения в процессе подготовки будущего сотрудника сервисного предприятия подразумевает несколько преимуществ:

- активное взаимодействие всех участников образовательного процесса, занимающих разные должности, имеющих разный уровень подготовки. Все это позволяет по-новому взглянуть на проблему и нестандартно её решить;
- проводимая предварительная, текущая и итоговая педагогическая диагностика позволяет учитывать индивидуальный психофизиологический статус каждого участника группы.

Яркими примерами применения интенсивных образовательных технологий являются организация и участие в конкурсах профессионального мастерства, таких как «Флагманы образования», «Профессиональный рост», «Твой ход», «Лидеры России» и другие, которые предлагает платформа «Россия – страна возможностей».

В рамках этих конкурсов каждый участник может стать частью команды, разработать управленческий проект, который потом можно реализовать на практике. При успешном прохождении конкурсных испытаний у каждого есть возможность попасть в кадровый резерв, или стать частью профессионального сообщества.

В НГПУ им. К. Минина в процессе обучения студентов по направлению «Сервис» широко применяются такие формы обучения, как: деловые игры, социально-психологические тренинги и тренинги личностного роста, проектирование и разбор проблемных ситуаций, решение кейсовых задач как в рамках практических занятий, так и во время различных мероприятий с участием работодателей.

Современный специалист в сфере сервиса должен владеть навыками применения цифровых технологий для решения своих профессиональных задач. Так, в профессиональном стандарте уже прописаны профессиональные компетенции для направления подготовки «Сервис», связанные с использованием цифровых технологий:

- способность обрабатывать и интерпретировать данные, используя базовые знания и информатики;
- способность продвигать и реализовывать сервисные продукты с использованием информационных и коммуникационных технологий;
- способность общаться с потребителями сервисных продуктов и обеспечивать процессы обслуживания с учетом потребностей клиентов.

Это означает, что уже на этапе обучения в университете специалист в сфере сервиса должен владеть умениями использования цифровых технологий и искусственного интеллекта для выполнения отдельных функций. Например, в работе сервисного предприятия вся информационная часть работы с клиентами может осуществляться при помощи

нейросетей. Искусственный интеллект может создавать чаты и беседы для сотрудников и клиентов сервисного предприятия. Чаты могут быть общими (для общения всех гостей), а также чаты с администрацией для дистанционного решения возникающих проблем и вопросов. Могут создаваться публичные каналы сервисного предприятия, где будет выложена важная и основная информация об оказываемых услугах сервисного предприятия, а также анонсирования новой информации, например, изменения в работе сервисного предприятия или появление новых услуг.

Обобщая всю изученную информацию, можно сформировать вывод о том, что использование искусственного интеллекта позволяет быстро и качественно получать обратную связь о профессионализме сотрудников сферы сервиса. И это лишь малая часть возможного взаимодействия профессиональных образовательных учреждений и предприятий сервиса с использованием нейросетей в рамках общепринятой модели подготовки конкурентоспособных специалистов.

**Выводы.** Таким образом, практико-ориентированное обучение, обмен опытом и реализация системы реверсивного наставничества способствуют формированию профессиональных компетенций будущих специалистов сервисных предприятий.

Любой педагогический интенсив, который можно использовать для формирования профессиональных навыков у студента или педагога, позволит выйти за рамки традиционных форм организации образовательного процесса и даст новый колоссальный опыт.

Для устранения пробелов в теоретической подготовке в каждом интенсиве должны быть просветительские мероприятия, на которых можно запланировать выступление людей, добившихся успехов в сфере сервиса, ведущих педагогов.

Обучающие интенсивы с целью подготовки кадров для сервисных предприятий можно организовывать в каникулярный период, когда без отрыва от учебного процесса в состав команды смогут входить студенты, ведущие специалисты и руководители сервисных предприятий. Ведь каждый участник видит проблемы по-своему.

Сейчас практики интенсивного обучения широко используются во многих институтах мира. Такой подход обучения (короткие сроки, высокий темп работы и так далее) подойдет и для подготовки будущих специалистов в сфере сервиса.

Изменения в современном образовании зависят от всех участников обучения. Поиск, развитие и постоянное взаимодействие могут способствовать формированию профессиональных навыков будущих сотрудников сервисных предприятий. Российская система образования должна развивать потенциальные возможности каждого человека. Разумное сочетание традиционного подхода и интенсивного обучения непременно позволит сделать шаг вперед, поставить в центр высокоинтеллектуального и креативного профессионала.

#### **Литература:**

1. Бичева, И.Б. Развитие профессиональной компетентности специалистов педагогического образования в построении карьеры / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Наука и практика регионов. – 2019. – № 1 (14). – С. 63-66
2. Боровцов, П.В. Интенсивные педагогические технологии при обучении студентов / П.В. Боровцов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2007. – № 4 (31). – С. 79-80
3. Гришин, К.Е. Карьерный рост талантливых молодых специалистов как фактор продуктивности функционирования компаний / К.Е. Гришин, К.Л. Тихонова, А.Ф. Булатова // Управленческий учет. – 2022. – № 10-3. – С. 681-688
4. Ивлев, А.Н. Оценка эффективности обучения персонала в современных условиях: прикладной аспект / А.Н. Ивлев, О.В. Терновская, И.В. Логунова // Проблемы теории и практики управления. – 2019. – № 12. – С. 31-37
5. Матлин, М.М. Роль интенсивно-информационных технологий обучения в организации лекционного процесса / М.М. Матлин, Н.Г. Дудкина // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 155-157
6. Папуткова, Г.А. Современные подходы к систематизации информационных научно-методических ресурсов / Г.А. Папуткова, И.В. Головина, Т.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4. – С. 13.
7. Прокопьев, А.В. Современные методы профессионального обучения персонала / А.В. Прокопьев, Т.Н. Чернышова // Oeconomia et Jus. – 2022. – № 1. – С. 45-51
8. Прохорова, М.П. Инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании / М.П. Прохорова // Наука и школа. – 2011. – № 5. – С. 4-6
9. Синева, Н.Л. Управление системой креативного менеджмента (менеджмента творчества персонала) как фактор формирования конкурентных преимуществ инновационной организации / Н.Л. Синева, Е.В. Яшкова, Т.В. Перова // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – № 5 (24). – С. 115.
10. Фильченкова, И.Ф. Образовательный менеджмент инновационной деятельности преподавателей как объект педагогических исследований / И.Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – №4. – С. 749.
11. Филясова, Ю.А. Развитие карьеры персонала организации / Ю.А. Филясова // Управление. – 2021. – Т. 9. – № 1. – С. 80-91
12. Хайрутдинова, И.В. Технология интенсивного обучения как средство достижения образовательных результатов / И.В. Хайрутдинова, Ф.А. Якупов // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 8. – С. 21-24
13. Цибизова, Т.Ю. Система управления непрерывным образовательным процессом / Т.Ю. Цибизова // Вестник Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана. Серия «Приборостроение». – 2012. – № 5. – С. 203-209
14. Чеглакова, Л.М. Вовлечённость персонала: теоретические подходы, эмпирические результаты / Л.М. Чеглакова, В.И. Кабалина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2016. – № 1 (41). – С. 121-128
15. Чернышова, Т.Н. Корпоративное обучение как фактор повышения конкурентоспособности предприятия / Т.Н. Чернышова, Е.В. Бабешкова // Oeconomia et Jus. – 2017. – № 4. – С. 104-109

УДК 378.2

доцент кафедры иностранных языков Кувшинова Галина Петровна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);

старший преподаватель кафедры иностранных языков Текеева Элла Кокаевна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

### ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПЕРЕСКАЗА ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Аннотация.* В статье освещается методика формирования учебно-языковой компетенций студентов при обучении пересказу текста. Тема актуальна. Пересказ – это часть разговорной деятельности, а пересказ историй – это инструмент оценки, который помогает учащимся развивать понимание английского языка. Размышление о происшествии является делом рассказа, который располагает сюжетные события в хронологической последовательности. Образцом его идей является мысленное восстановление событий студентами для создания внутреннего представления рассказа. Понимание истории и эффективность пересказа может совершенствоваться благодаря активной работе студентов и их взаимодействию в восстановлении содержания истории посредством ролевых игр.

*Ключевые слова:* текст, содержание, пересказ, методика обучения, принцип обучения, сюжет, учебная техника, совершенствовать.

*Annotation.* The article highlights the methodology for developing educational and linguistic competencies of students when learning to retell a text. The topic is relevant. Retelling is a part of speaking activities, and story retelling is an assessment tool that helps students develop their understanding of the English language. Thinking about an incident is a matter of storytelling, which arranges the plot events in chronological order. An example of his ideas is students' mental reconstruction of events to create an internal representation of a story. Understanding of history and the effectiveness of retelling can be improved through the active work of students and their interaction in reconstructing the content of the story through role-playing games.

*Key words:* text, content, retelling, teaching methods, teaching principle, plot, educational technology, improve.

**Введение.** Способность говорить на языке является основой человеческого общения. В процессе коммуникации отправитель и получатель распознают содержание речи. Речь передает информацию разного содержания.

Свободное владение иностранным языком процесс долгий и трудоемкий, поэтому очень важно преподавателю выявить причины, которые препятствуют быстрому усвоению языка студентами, чтоб они использовали его уверенно, не испытывая колебания. Точность соблюдения всех языковых норм иностранного языка также необходима для того, чтобы студенты могли общаться на нем с другими его изучающими или носителями. Для развития речевой деятельности преподаватель применяет разнообразную методику в учебном процессе. Принципы обучения навыкам разговорной речи являются ключом мотивации обучающихся говорить по-английски.

Роль преподавателя в процессе обучения английскому языку велика, хотя сейчас много сторонников использования современных технических средств для этой цели. Во время аудиторных занятий преподаватель выступает в роли суфлера, он имеет большое влияние на работу студентов, настаивая и помогая им говорить на иностранном языке.

**Изложение основного материала статьи.** Устные тесты являются важным инструментом для оценки разговорных способностей студентов. Существует множество типов устных тестов, такие как интервью, живой монолог, записанный монолог, ролевая игра.

Короткие рассказы, связанные с пересказом улучшают навыки речи. Многие методисты давали определение пересказу как типу дискурса [1]. Категории этих дискурсов описывают его тип. Например, каждый тип дискурса будет иметь определенное содержание, структуру, стиль, эффект передачи.

Пересказ текста – это дискурс, который стремится собрать серию событий, происходящих в реальной или вымышленной действительности. Дискурс представлен в языковой модели, лежащей в основе абстрактной логики индукции, классификации и сравнения. Содержание пересказанного представляет собой цепочку событий, включающую персонажей и их действий, обстановку и объекты. При этом признаки повествовательного дискурса имеет следующее определение: сюжет – одна из целей действия и эмоционального состояния [2].

Тема – это концепция или идея истории. Суть – это характеристика содержания, вызывающая интерес к истории. Социальное взаимодействие – это взаимные или взаимосвязанные отношения между людьми. Персонаж является действующим лицом в истории. Действие и событие связаны с тем, что происходит в истории, финал является следствием действия. Кроме того, другие определения повествования сосредоточены на разделяющем значении, как продукта, так и процесса. Повествование – это текст, содержащий элементы конструкторов или категорий, пересказ – инструмент создания человека, процесс, определяющий изучение, а затем разяясняющий опыт людей.

Однако пересказ идентифицируется по-разному и иногда рассматривается как конфликт. Некоторые ученые давали иное определение пересказу. Исследователи утверждают, что повествование отличается формой от известных рассказов, оно может быть представлено в виде легенды, басни, мифа, сказки, повести, эпоса, истории, кино, комиксов, новостей, беседы; он также представил повествование, которое имеет временное понятие, в любом месте и в любом обществе [3].

Лингвисты, занимающиеся проблемой текста, определили повествование как один из способов передачи информации о прошлом опыте, сопоставляя словесную последовательность в предложении с реальным результатом событий, которые действительно произошли. Они подчеркнули, что результатом повествования являются истории человеческих жизней или человеческого опыта, он представляет собой повествование суждения или пересказ ряда событий. Поэтому мы можем упростить и объединить определения повествования, сосредоточившись на последовательности и действия.

Пересказ – это передача истории из событий или ситуаций в определенной периодической последовательности. Содержание истории нуждается в характере, фокусировании и сюжете, который может рассказать, как повествование организовано и представлено аудитории. Содержание историй является важным инструментом, который представлен описанием, способным заинтересовать адресата [4].

Возможно, элемент повествования – это история, рассказанная через персонажей. Ученые-лингвисты поддерживают идею о том, что история – это ситуация или последовательность событий. Даже если он пересказывается от первого или третьего лица, в прошедшем или настоящем совершенном времени, в хронологическом или нехронологическом порядке. Они также предсказали, что непосредственно в истории это редко улавливается, если только люди не понимают историю через такие конструкции, как персонажи, действия, точка зрения и организация текста [5].

События истории состоят из точки зрения, которая является основанием развития и она помогает обучающимся понять историю. Точка зрения является концепцией истории и указывает на персонажей и актеров. Повествование – это

инструмент обучения пересказу истории, который включает в себя точку зрения, что необходимо при обучении английскому языку студентов как основной момент усвоения пересказа истории. Более того, точка зрения воздействует на средства обучения, которые не только акцентируют внимание на тексте, но и используются для уточнения сути рассказа. Таким образом, это часть, которую можно изменить, не меняя основных элементов истории [6].

Сюжет похож на цепочку, которая связывает историю и образы, они связаны друг с другом. Сюжет также должен расставлять приоритеты в отношении событий и персонажей, которые важны для развития истории.

После чтения или прослушивания текста студент пересказывает устно или письменно то, что он помнит и что узнал из прочитанного или прослушанного. Это инструмент развития понимания обучающегося.

Студенты также объединяют концепции пересказа, такие как словарный запас и структура рассказа. Пересказ сосредоточен на понимании важной роли, которую играет устный язык в создании и обмене значениями. Одной из основных целей пересказа является передача значения историй путем интерактивного и аудиторного изучения английского языка. Использование пересказа историй для развития мышления студента очень важный фактор в процессе обучения [7].

Оценка способностей студентов является одной из важных целей обучения, которую необходимо использовать в аудитории для интеграции информации и предоставления ссылки на текст. Методика, состоящая в том, чтобы попросить учащихся объяснить смысл пересказа историй путем предварительного и последующего обсуждения рассказов, поможет развить данный навык устной речи [8].

Преподаватель иностранного языка играет важную роль в обучении этапам пересказа истории в аудитории. Ему необходимо знакомить студентов с вводной частью пересказа; как сосредоточиться на главной идее, он должен поддержать их, когда возникают трудности при подключении к логике во время пересказа.

Преподаватель дает студентам вопросы для руководства. Пересказ может проходить по четырем этапам: предварительный пересказ, руководство во время обучения пересказу, карта-история и пересказ.

В качестве первого шага студенты изучают требования предварительного пересказа, преподаватель учит студентов найти главную идею текста. Далее студенты готовятся к пересказу, знакомятся со структурой рассказа. Пересказать историю помогает составление карты, которая показывает полный план последовательного действия.

Когда студенты испытывают трудности при самостоятельном пересказе и не могут продолжать, преподаватель может вмешаться, используя метод вопросов-подсказок. Он, побуждая их к дальнейшей работе, задает такие вопросы: «Можете ли вы сказать, что следует из рассказа дальше?» и «Что произойдет?». Однако тон преподавателя не должен вызывать у студентов волнения. Даже если после таких вопросов студент не может продолжить, преподаватель должен помочь, задавая более конкретные по содержанию вопросы, которые подсказывают идею текста, например: «По какой причине Джейн переехала в Лондон?».

Рекомендации по пересказу или во время пересказа [9]:

1. Студенты узнают структуру рассказа, состоящую из сюжета, точки зрения, обстановки, характеристики и концовки. Преподаватель также дает студентам вопросы для руководства.

2. Интеллект-карта истории: она побуждает студента пересказывать историю из своего воображения, свободно размышляя.

3. Ролевые игры: это разыгрывание ролей из рассказов или ситуаций, реальной жизни, которые студенты должны выполнять в процессе обучения английскому языку.

4. Обсуждение (обмен идеями): поддерживает способность пересказывать, проводя предварительное и последующее обсуждение рассказов.

Часто преподаватель побуждает студентов к обучению, используя их воображение, объясняя свои идеи, это помогает им применять такие приемы при пересказе как перенос сюжета, обстановки, персонажей. Такая стратегия способствует пониманию связанных историй и расширению словарного запаса в процессе обучения [10].

Сборники рассказов для чтения являются прекрасным учебным материалом, которые позволяют задавать открытые вопросы по содержанию. Студенты после изучения языкового материала способны делать прогнозы, преподаватель вовлекает их в разработку плана пересказа и объяснений проблемных ситуаций в тексте. Студенты с богатыми знаниями в области чтения, которые любят читать, станут более успешными в этом виде речевой деятельности, коммуникация на английском языке станет грамотной и быстрой, соответствующей нормам языка.

Техническое руководство в аудитории для практики и улучшения языковых навыков студентов является необходимостью в современной образовательной системе. Для развития навыков монологической речи преподаватель может использовать свой голос, чтобы показать диалог с помощью различных действующих лиц.

**Выводы.** Пересказ текста похож на великолепную презентацию, преподаватель может помочь слушающим студентам понять содержание текста, медленно пересказывая его с помощью анимации. Обучающий может наблюдать за тем, какой эффект обучения возможен с помощью видеозаписи или аудиозаписи и с использованием цифровых технологий. Для того чтобы грамотно подготовить пересказ необходимо потратить много времени, поэтому данный вид работы выполняется студентами как домашнее задание.

Студенты могут пересказывать историю через запись и слушать сами, или преподаватель контролирует данную работу как домашнее задание, при необходимости поправляя, рекомендуя правила успешного пересказа.

#### **Литература:**

1. Акишина, А.А. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – Москва: Русский язык, 2004. – 238 с.

2. Красильникова, Л.В. «Наглядность в курсе «Методика преподавания русского языка как иностранного» / Л.В. Красильникова, О.П. Быкова // «Вестник ЦМО МГУ», часть 1, 1998 г., №1. – Москва: МГУ, 1998. – 400 с.

3. Кувшинова, Г.П. Формирование коммуникативного минимума при обучении иноязычному общению / Г.П. Кувшинова // Тенденции развития науки и образования. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский гос. ун-т, 2022. – № 86-5. – С. 106-108

4. Кувшинова, Г.П. Основные принципы обучения иностранному языку посредством игровых технологий / Г.П. Кувшинова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург: Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, 2021. – № 5(195). – С. 207-209

5. Лепشوкова, С.М. Сверхфразовое единство как самостоятельная единица языка / С.М. Лепشوкова // Клычевские чтения – 2020: материалы научно-практической конференции с международным участием, Карачаевск, 19-20 ноября 2020 года. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 172-176

6. Лепشوкова, С.М. Диалог и его характеристика как особой формы речи / С.М. Лепشوкова // Алиевские чтения: Материалы научной сессии, Карачаевск, 16-20 апреля 2020 года. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 158-162

7. Лепшокова, С.М. Изобразительно-выразительные средства британского фольклора в «Книге джунглей» Р. Киплинга / С.М. Лепшокова // Фольклорный текст: Рубеж тысячелетий. – Нальчик: Кабардино-Балкарский Институт гуманитарных исследований, 2021. – С. 171-174
8. Лепшокова, С.М. Выразительные средства художественного текста в английском языке / С.М. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева 2020. – С. 117-123
9. Текеева, Э.К. Английская народная сказка «Вершки или корешки» в изложении Дж.Риордана / Э.К. Текеева // Фольклорный текст: рубеж тысячелетий: Сборник статей. – Нальчик: Принт Центр, 2021. – 282 с.
10. Текеева, Э.К. Сочетание реальности и фантастики как характерная черта жанра сказки / Э.К. Текеева // Фольклорный текст: рубеж тысячелетий. – Нальчик: Кабардино-Балкарский Институт гуманитарных исследований, 2021. – С. 119-121

Педагогика

УДК 342.725.3

студентка 5 курса Кузьмина Анастасия Альбертовна

Педагогический институт ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук,

доцент Неустроева Екатерина Николаевна

Педагогический институт ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### МАЛЫЕ ЖАНРЫ ЯКУТСКОГО ФОЛЬКЛОРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* Данная статья посвящена изучению роли малых жанров якутского фольклора в формировании активного словаря у детей младшего школьного возраста. Исследование направлено на выявление значимости использования традиционных якутских жанров, таких как чабыргакх, загадки, сказки и песни, в процессе обучения детей. В статье анализируются педагогические подходы к интеграции малых жанров якутского фольклора в учебный процесс, исследуется их влияние на активизацию речевой деятельности у детей. Особое внимание уделяется методике использования этих жанров для обогащения словарного запаса учащихся и развития их языковых навыков. Результаты практического исследования, которые позволят определить эффективность использования малых жанров якутского фольклора как средства формирования активного словаря у детей младшего школьного возраста. Предполагается, что интеграция этих жанров в образовательный процесс способствует не только расширению лексического запаса детей, но и способствует развитию культурного и языкового наследия якутского народа в младшем возрасте.

*Ключевые слова:* образовательный процесс, образовательное учреждение, педагогический подход, речевая деятельность, словарный запас, якутский фольклор.

*Annotation.* This article is devoted to the study of the role of small genres of Yakut folklore in the formation of an active vocabulary in primary school children. The research is aimed at identifying the importance of using traditional Yakut genres such as chabyrgakh, riddles, fairy tales and songs in the process of teaching children. The article analyzes pedagogical approaches to the integration of small genres of Yakut folklore into the educational process, examines their impact on the activation of speech activity in children. Special attention is paid to the methodology of using these genres to enrich the vocabulary of students and develop their language skills. The results of a practical study that will determine the effectiveness of using small genres of Yakut folklore as a means of forming an active vocabulary in primary school children. It is assumed that the integration of these genres into the educational process contributes not only to the expansion of the lexical stock of children, but also contributes to the development of the cultural and linguistic heritage of the Yakut people at a younger age.

*Key words:* educational process, educational institution, pedagogical approach, speech activity, vocabulary, yakut folklore.

**Введение.** В современном образовании акцент смещается от традиционных методик преподавания к более инновационным подходам, способствующим всестороннему развитию учащихся. Одним из ключевых аспектов этого процесса является использование культурного наследия и фольклора как инструментов активизации обучения, особенно в младшем школьном возрасте.

Наследие якутского фольклора представляет собой богатый и многогранный мир традиций, обрядов, песен и сказок, которые воплощают в себе мудрость и красоту якутской культуры. В контексте образовательного процесса, малые жанры якутского фольклора, такие как чабыргакх (скороговорки), загадки, сказки и песни, раскрывают перед учащимися уникальную возможность погружения в мир народного творчества и активного взаимодействия с родным языком [4, С. 132].

**Изложение основного материала статьи.** Цель настоящей статьи заключается в исследовании влияния малых жанров якутского фольклора на формирование активного словаря у детей младшего школьного возраста. Обсуждение эффективности использования этих жанров как педагогического инструмента в контексте стимулирования речевой деятельности и языкового развития детей станет основным фокусом исследования.

Исследование, целью которого является выявление значимости использования традиционных якутских малых жанров, включая чабыргакх, загадки, сказки и песни, в процессе обучения детей, представляет собой попытку проанализировать влияние культурного наследия на развитие детей через медиумы народного творчества.

Значимость якутских жанров для образования детей:

Чабыргакх – это «самобытная жанровая форма якутской народной поэзии: скороговорка, полная иронии, шутки и различных намёков».

Чабыргакх как культурный символ: Изучение чабыргакх, поможет выявить его роль в формировании самобытной полной иронии, шутки и различные намеки, а также является веселым и эффективным инструментом для формирования различных языковых навыков и способностей. Наиболее распространенная формула чабыргакх в виде парного словосочетания в пределах одного стиха отличалась почти полным (тождественным) звуковым повтором одних и тех же фонем (примеры А.А. Саввина: чуо чуо чолбон//; кэллэс-куллас//; линкиир-ланкыыр//).

Загадка – одна из самых древних и весьма самобытных малых жанров фольклора. Тематика загадок разнообразна, народ создает образ всего того, что его окружает, что он может видеть, слышать и ощущать.

Традиционные якутские загадки очень своеобразны, с глубоким инносказательным смыслом и интересной подачей.

Загадки и развитие логического мышления: Анализ загадок якутского фольклора позволит оценить их влияние на развитие логического мышления, умения оперировать знаниями и формирование ассоциативного мышления у детей.

В древних якутских загадках (по научной работе Д.К. Сивцева- Суорун Омоллона) наблюдается связь с якутскими мифологическими образами. Например, «айыы уола», «луук мас», «кун кыһа»

Например,

Айыы уола көмүс курунан далбаатыыр үһү (чабылбан).

Сын Солнца машет золотым поясом (молния)

Луук мас иһэ тонмот үһү (киһи силиитэ).

Не мерзнет основа священного дерева (костный мозг).

Сказки и нравственное воспитание: Исследование сказок якутского фольклора позволит выявить их роль в формировании моральных ценностей, нравственных установок и развитии эмпатии у детей.

Сказка по-якутски называется «кэпсээн» и «остуоруйа». Исследователи прошлого столетия еще различали употребление якутами того или иного из этих терминов. По мнению Э.К. Пекарского «кэпсээн» – это оригинальная якутская сказка, не подвергшаяся изменению под влиянием русских привнесений, а «остуоруйа» – искаженное русское слово «история». В.Л. Серошевский так же считал, что «кэпсээн» – настоящая якутская сказка, а «остуоруйа» в сущности, нечто иное, как русская сказка. Сказки – остуоруйа рассказывали в основном вечером, после дневных забот [6].

Песни как выражение культурного наследия: Анализ якутских песен и их использование в образовательном процессе способствует сохранению и трансляции музыкальной и лингвистической специфики якутской культуры среди молодого поколения.

Колыбельные песни (по-якутски *биһик ырыата*) исследователи обычно включают в состав бытовых песен, не выделяя в качестве отдельного жанра, а потому редко фиксируют. Интересно, что одновременно с этим современные эстрадные певцы, наоборот, очень активно используют словосочетание *биһик ырыата*, называя таким образом самые разные песни, не только колыбельные. Например,

Баай-баай, угуй, чыычааҕым!

Сүлбээн-илбээн сүүстээх,

Холбоон-илбээн хоноруулаах,

Мунньан-тараан муруннаах,

Илбээн-холбоон идэстээх,

Хомуйан-имийэн кулгаахтаах [5].

Анализ педагогических подходов к интеграции малых жанров якутского фольклора в учебный процесс: интеграция малых жанров якутского фольклора в учебный процесс становится ключевым аспектом педагогической работы с целью активизации речевой деятельности учащихся. Рассмотрим педагогические подходы к интеграции этих жанров и их влияние на развитие языковых навыков у детей:

Педагогические подходы:

1. Интерактивные уроки: Применение методов интерактивного обучения, позволяющих детям активно взаимодействовать с материалом через исполнение якутских песен, решение загадок и представление сказочных персонажей на уроке.

2. Контекстуальное обучение: Использование малых жанров якутского фольклора в контексте повседневной коммуникации и тематических уроков с целью демонстрации практического применения языка в различных ситуациях.

3. Мультимодальность: Использование аудио- и визуальных материалов для демонстрации и изучения якутских жанров, что способствует комплексному восприятию материала и развитию мультимодальных языковых навыков [2, С. 176].

Влияние на развитие языковых навыков детей:

1. Обогащение словарного запаса: Использование разнообразных лексических единиц в частушках, песнях, загадках и сказках способствует расширению словарного запаса учащихся.

2. Развитие навыков общения: Активное обсуждение и повторение якутских жанров на уроках способствует развитию навыков устной речи, высказывания мыслей и идей на якутском языке.

3. Улучшение артикуляции и произношения: Повторение фонетически сложных звуков и сочетаний в песнях и частушках способствует улучшению артикуляции и произношения слов у детей [1, С. 98].

Практическое применение результатов исследования.

Результаты исследования позволят определить значимость использования традиционных якутских жанров в процессе обучения детей младшего школьного возраста. Они послужат основой для разработки новых образовательных стратегий, направленных на использование культурного наследия как эффективного инструмента углубления знаний и развития умений у учащихся.

Исследование оценит преимущества интеграции традиционных элементов якутского фольклора в учебный процесс, выявит их влияние на познавательные и творческие способности детей, а также поможет понять, как сохранение и передача культурных ценностей через медиумы народного творчества способствует обогащению образовательного опыта и формированию индивидуальности учащихся [3, С. 43].

Чтобы оценить реальное влияние использования традиционных якутских жанров на языковые навыки учащихся было проведено исследование о значимости традиционных якутских жанров в Мирнинском районе, село Тас-Юрях, муниципальном казенном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа №9 им. Р.В. Лонкунова» Мирнинского района см. таблица 1.

| № | Раздел                   | Описание  |
|---|--------------------------|---|
| 1 | Введение                 | В контексте образования в Мирнинском районе, селе Тас-Юрях, муниципальное казенное общеобразовательное учреждение "Средняя общеобразовательная школа №9 им. Р.В. Лонкунова" представляет собой образовательную площадку, где актуальными являются вопросы развития языковых навыков учащихся, в том числе через использование традиционных якутских жанров.   |
| 2 | Цель исследования        | Исследование направлено на оценку значимости использования традиционных якутских жанров, таких как чабыргах, загадки, сказки и песни, в образовательном процессе школы, с целью выявления их влияния на формирование языковых навыков и развитие устной речи учащихся.  |
| 3 | Методология исследования | 1. Сбор данных: Проведение анкетирования среди учащихся и педагогических работников для выявления их отношения к традиционным якутским жанрам и их использования в учебном процессе.<br>2. Анализ якутских жанров: Изучение сказок, песен, чабыргах и загадок якутского фольклора с целью выявления их специфики и возможностей для интеграции в учебный процесс.<br>3. Проведение уроков: Организация экспериментальных уроков с использованием традиционных якутских жанров для анализа их влияния на развитие языковых навыков учащихся. |
| 4 | Анализ результатов       | 1. Отзывы учащихся: Оценка восприятия и вовлеченности учащихся в изучение традиционных якутских жанров.<br>2. Развитие речевых навыков: Анализ улучшения языковых навыков, богатства активного словаря и уверенности в устной речи учащихся после использования традиционных якутских жанров.   |

Результаты исследования позволят оценить эффективность интеграции традиционных якутских жанров в учебный процесс образовательного учреждения и выявить их значимость для усовершенствования методов обучения и развития языковых навыков учащихся младших классов.

Дальнейшие этапы исследования могут включать более глубокий анализ педагогических методик, разработку специализированных учебных материалов на основе якутских жанров, а также изучение влияния данного подхода на общее развитие учащихся, включая аспекты эмоционального и социокультурного развития. Могут не только углубить понимание роли традиционных якутских жанров в образовании, но и выявить новые пути применения этого ценного культурного наследия в современной образовательной среде.

Таким образом, в данной статье был проанализирован важный аспект использования традиционных якутских жанров в образовательном процессе, особенно в контексте формирования активного словаря и развития языковых навыков у детей младшего школьного возраста.

**Выводы.** Исследование показало, что интеграция малых жанров якутского фольклора, таких как чабыргах, загадки, сказки и песни, способствует не только обогащению словаря и активизации речевой деятельности учащихся, но и сохранению культурного наследия и развитию языкового сознания.

Педагогические подходы, учитывающие специфику якутского фольклора и методику его использования в образовательном процессе, играют ключевую роль в успешном интегрировании этих жанров. Такой подход не только способствует улучшению языковых навыков учащихся, но и подчеркивает важность сохранения и передачи культурных ценностей новому поколению.

В целом, исследование подтвердило значимость использования традиционных якутских жанров в образовании, признавая их роль не только в языковом развитии, но и в формировании культурного этического кода. Дальнейшие усилия в интеграции этих жанров в учебный процесс могут привести к обогащению образовательного опыта и углублению понимания культурного наследия якутского народа.

#### Литература:

1. Байбородова, Л.В. Дополнительное образование детей как система психолого-педагогического сопровождения развития ребенка: монография / Л.В. Байбородова, А.В. Золотарева, Л.Н. Серебrenников. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 220 с.
2. Богораз, В.Г. Чукчи. Религия / вступит. ст. И.С. Вдовина; под ред. Ю.П. Францова. – 4-е изд. – М.: Ленанд, 2014. – 200 с.
3. Кузьмина, А.А. Олонхо Виллойского региона: бытование, сюжетно-композиционная структура, образы / Ин-т гуманитар. исслед. и проблем малочислен. народов Севера Сиб. отд-ния РАН; отв. ред. В.В. Илларионов. – Новосибирск: Наука, 2014. – 159 с.
4. Мир саха: народное искусство = Саха эйгэтэ: норуот айымньыта = The world of the Sakha: folk art / [авт.-сост. С.В. Никифорова, И.В. Покатилова; пер. на якут. яз. Н.А. Ефремовой, на англ. Е. В. Захаровой]. – Якутск: Бичик, 2014. – 236 с.
5. <https://arzas.academy/special/lullabies/15/about> (дата обращения 01.04.2024)
6. <https://100yakutia.ru/kultura-yakutii/traditions/386-yakutskie-skazki> (дата обращения 01.04.2024)



УДК 378

**преподаватель английского языка Кухтяева Ольга Николаевна**

МОУ Ново-Харитоновская СОШ № 10 (с. Новохаритово);

**кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Шабанова Джамиля Садулаевна**

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);

**кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Шабанова Шахназ Гилаловна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)**СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ СПО)**

*Аннотация.* Основное содержание исследования составляет анализ наиболее характерных черт обучения студентов организаций среднего профессионального образования (СПО) иностранному языку на основе использования возможностей цифровой образовательной среды (ЦОС). В её начале значительное внимание уделяется текущему состоянию современного общества и, в частности, образовательной системы. На основе их анализа доказывается необходимость интенсификации подготовки специалистов среднего звена, в том числе формирования у них иноязычных компетенций. Далее термину «цифровая образовательная среда» даётся определение. Раскрываются основные потенции, присущие ЦОС в смысле улучшения хода и результатов процесса формирования иноязычных компетенций у студентов СПО. На основании их исследования, а также привлечения данных, содержащихся в специальной литературе, устанавливается, какие изменения должны быть внесены в соответствующий процесс.

*Ключевые слова:* среднее профессиональное образование, учебная деятельность, преподавание иностранного языка в организации среднего профессионального образования, цифровая образовательная среда организации среднего профессионального образования, студент, преподаватель.

*Annotation.* The study's main content is the secondary vocational education institutions students foreign language teaching based on the digital educational environment possibilities use most characteristic features analysis. At its beginning, considerable attention is paid to the current modern society and, in particular, the educational system state. Based on their analysis, the middle-level specialists training intensifying, including their foreign language competencies formation, necessity is proved. Further, the term «digital educational environment» is defined. The main digital educational environment potencies in the sense of improving the forming foreign language competencies among secondary vocational education institutions students progress and results are revealed. Based on their research, as well as the data contained in the specialized literature involvement, it is determined which changes should be made to the appropriate process.

*Key words:* secondary vocational education, educational activities, teaching a foreign language in the organization of secondary vocational education, secondary vocational education organization digital educational environment, student, teacher.

**Введение.** В последние годы во внешней политике Российской Федерации мы можем наблюдать смену вектора международного сотрудничества. С ней, в свою очередь, связаны определённые метаморфозы в экономике, обусловленные, прежде всего, возрастанием роли производственного сектора. Соответственно, актуализируются и проблемы, связанные с подготовкой квалифицированных кадров для различных его областей (А.Т. Гаспаршвили, М.В. Ковалева, О.В. Крухмалева, Н.Е. Савина). В частности, это касается обучения специалистов среднего звена (Н.В. Васильченко, Н.А. Гончарова, О.И. Лучицкая, Е.Ю. Марченко, А.В. Медведев, П.И. Образцов).

Таким образом, развитие системы среднего профессионального образования (СПО) на настоящий момент представляет собой один из ключевых аспектов дальнейшего прогрессивного развития нашей страны [12]. Данная тенденция находит живой отклик среди представителей молодого поколения. Соответствующие направления вызывают всё больший интерес у школьников. Рост популярности вкупе с научно-техническим прогрессом, в свою очередь, ведут к появлению новых профилей подготовки (М.А. Абдулаева, Б.Р. Закраилова, Э.А. Кимпаева, А.В. Коркмазов, И.А. Мнацаканян).

При этом существуют такие учебные дисциплины, освоение которых в будущем благоприятно скажется на реализации профессиональной деятельности выпускниками организаций СПО, освоившими практически любое из существующих ныне направлений подготовки [3]. Одной из них является «Иностранный язык» [5]. Ему присущи такие черты как существенное тематическое разнообразие и глубина содержания. Благодаря им в ходе обучения по программам СПО возможным представляется достижение следующих результатов:

- развитие системы знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно коммуницировать с использованием средств изучаемого языка в профессиональной и иных сферах;
- овладение обучающимися специфичной для осваиваемой специальности иноязычной терминологией [12];
- связанное с предыдущими результатами совершенствование навыков поиска, критической оценки и эффективного использования наиболее актуальной информации в своей профессиональной сфере (М.Б. Арадахова, Х.Э. Мамалова, З.Г. Санкоева);
- формирование всесторонне развитой личности, характеризующейся высоким уровнем развития способности к самоопределению.

Сегодня достижение соответствующих результатов не представляется в полной мере возможным без широкого использования современных информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) [5]. В настоящее время, в образовательном пространстве большинства организаций СПО такие технологии могут быть с успехом использованы для реализации следующих функций:

- визуализация материала;
- оперативная коммуникация между участниками образовательных отношений [4];
- поиск, обработка и последующее использование необходимой информации на изучаемом языке;
- реализация различных форм текущего и промежуточного контроля образовательных результатов (Н.А. Гончарова, А.С. Белоусов, Э.А. Кимпаева, П.И. Образцов, Е.Ю. Марченко, А.В. Медведев, П.В. Сысоев).

Столь широкий их функционал позволяет нам говорить о цифровой образовательной среде (ЦОС). На сегодняшний день реализация её преимуществ представляется необходимым условием успешного завершения развития иноязычных компетенций студентов организаций СПО [3]. Возможности, существующие сегодня для эффективного использования ЦОС в данном качестве, будут рассмотрены ниже.

**Изложение основного материала статьи.** В связи с темой исследования, прежде всего, необходимо дать сущностную характеристику термину «цифровая образовательная среда». Большинство современных педагогов склонны

интерпретировать его как открытую совокупность информационных систем, предназначенных для повышения эффективности решения различных задач образовательного процесса (М.А. Абдулаева, А.А. Гаврилина, Н.А. Гончарова, А.О. Плиева). При этом её открытость подразумевает возможность и право доступа любого из пользователей к следующим действиям:

- полноценное использование возможностей различных информационных подсистем, входящих в ЦОС;
- замена их элементов или добавление новых [3].

Соответственно, в логике ЦОС должны быть предусмотрены соответствующие условия и открыто опубликованные правила [4].

При этом среда принципиально не схожа с системой. В отличие от неё интересующий нас в данный момент феномен включает не только согласованные между собой элементы, но также и дублирующие, конкурирующие и антагонистичные [5]. Такая особенность позволяет среде более интенсивно развиваться, оперативно реагируя на изменения в системе СПО и обществе в целом.

Анализ литературы, посвящённой различным аспектам функционирования ЦОС, позволяет нам определить четыре основные сферы реализации её возможностей (Табл. 1).

Таблица 1

### Сферы реализации возможностей цифровой образовательной среды современной организации среднего профессионального образования

| Сфера           | Конкретные возможности ЦОС, могущие быть реализованными в ней  |
|-----------------|--|
| Коммуникативная | Поиск и полномасштабная реализация возможностей современных технических средств, обеспечивающих эффективную реализацию обратной связи между участниками педагогического процесса (А.С. Белоусов, Б.Р. Зякараилова, Е.Ю. Марченко). |
|                 | Поддержка взаимодействия между ними [1].   |
| Информационная  | Поиск, отбор, критическая оценка и использование в учебной деятельности наиболее эффективных данных.   |
|                 | Реализация текущего и промежуточного контроля [6].   |
| Техническая     | Обеспечение инструментальной базы, необходимой для реализации программ по иностранному языку.  |
|                 | Формирование безопасной образовательной среды.   |

Практическое воплощение такого рода возможностей сопряжено с определёнными рисками. Необходимость минимизации таковых предполагает, определённые действия преподавателя ИЯ в рассматриваемой среде [3]. Помимо знаний, умений и навыков, предусмотренных программой соответствующей дисциплины, он также должен развивать у обучающихся ряд специфических компетенций (Табл. 2).

Таблица 2

### Компетенции, необходимые к формированию у студентов современной организации СПО для эффективных действий в её ЦОС

| Наименование                                | Краткая характеристика  |
|---|---|
| Цифровая грамотность                        | Интегрирует технические и когнитивные знания, умения и навыки, достаточный уровень развития которых позволяет студенту эффективнее ориентироваться в современных информационных технологиях, тем самым повышая шансы на успех в удовлетворении им личных, образовательных и профессиональных потребностей. В число таких компетенций входят: умение работать с различными форматами данных в ЦОС, способность использовать различные приложения. Кроме того, достаточный уровень развития данной характеристики позволяет реализовывать в ЦОС различные формы коллективной работы с учётом основ безопасности, действующих этических и правовых норм (Н.А. Гончарова, Е.Ю. Марченко, А.В. Медведев, А.О. Плиева). |
| Алгоритмическое мышление и программирование | Включает способность к формализованной постановке задач и разработке алгоритмов их последующего решения, а также начальный уровень сформированности навыков использования современных инструментов программирования [8].  |
| Анализ данных                               | Готовность к использованию математических методов и моделей в целях решения учебных, а позднее – профессиональных задач и разработки новых подходов к нему [1].   |

Таким образом, студенты современной организации СПО должны освоить методики выбора и последующего эффективного использования различных цифровых инструментов в процессе иноязычной подготовки. Также необходимо формирование у них понимания того факта, что подобная компетентность должна развиваться на протяжении всего периода обучения и последующей профессиональной деятельности [4].

Используя возможности ЦОС для формирования у студентов организаций СПО иноязычных компетенций, следует учитывать некоторые наиболее характерные особенности данного процесса. Они обусловлены рядом объективных факторов, влияющих на развитие российского образования и будут рассмотрены ниже.

В данной связи надо, прежде всего, упомянуть проблему мотивации современных учащихся к освоению ИЯ. Сегодня в литературе достаточно широко распространено мнение о низком уровне соответствующего показателя, характерном для студентов организаций СПО (Н.А. Гончарова, Э.А. Кимпаева, М.В. Ковалева, Е.Ю. Марченко, П.И. Образцов, З.Г. Санкоева). Однако вместе с тем сегодня мы можем наблюдать тенденцию к некоторому повышению их заинтересованности в освоении соответствующих знаний, умений и навыков [8].

Многие современные студенты осознают, что приемлемый уровень владения иностранным языком открывает новые возможности для их профессионального и личностного развития. Это, конечно, не означает возможность свёртывания мер, направленных на развитие у них мотивации учения [7]. Напротив, перед педагогом сегодня встанут новые задачи. К ним относятся:

- осуществление обучения студентов ИЯ с использованием рассмотренных выше преимуществ ЦОС, так, чтобы подтолкнуть их к осознанному выбору индивидуальных траекторий развития [2];
- формировать у обучающихся представления о необходимости продолжать совершенствование языковых навыков после завершения обучения [6].

На взгляд авторов, добиться этих промежуточных результатов может помочь расширение использования профессионально-ориентированных заданий в курсе иностранного языка.

Следующей немаловажной проблемой, решение которой представляется необходимым с точки зрения оптимизации преподавания соответствующей дисциплины в цифровой среде организации СПО, является предметно-тематическое наполнение его содержательной стороны. Здесь следует отметить, что этому предмету в принципе присущ широкий методический потенциал для реализации предметно-языкового интегрированного обучения [9]. Он, в свою очередь, позволяет использовать интегрированный подход в качестве основы обучения [11].

В русле реализации такового содержательная сторона дисциплины должна быть подобрана таким образом, чтобы не просто формировать необходимые компетенции, в т.ч. с широким использованием ИКТ, но создавать для обучающихся уникальную обстановку. Необходимо организовать её так, чтобы преобразовать обучающегося в полноценный субъект иноязычного профессионально-ориентированного образования [2].

В данной связи также следует отметить: актуальные Федеральные государственные стандарты среднего профессионального образования по различным направлениям подготовки, как правило, достаточно подробно прописывают содержательную сторону компетенций, формируемых по ходу обучения конкретным дисциплинам. Однако к освоению предмета «Иностранный язык» это относится в значительно меньшей степени [7]. Таким образом, необходима широкая реализация уже упоминавшегося интегрированного подхода. Он обладает достаточно обширным методическим потенциалом, позволяющим значительно разнообразить рассматриваемый компонент иноязычного обучения. Таким образом студентам учреждений среднего профессионального образования предоставляются более широкие возможности для формирования иноязычных знаний, умений и навыков [10].

Необходимым при этом является соблюдение общего правила, при котором тематическое содержание иноязычного курса не должно отображать общеразвивающие темы («Друзья и семейные отношения», «Магазины, покупки»). Более того, недостаточным является и практикуемое ныне во многих ОО обращение к профессионально-ориентированному материалу в узких рамках одной специальности [1]. Освоение интересующей нас дисциплины должно иметь целью создание у обучающихся представлений о единой матрице областей знания, имеющих отношение к будущей сфере их профессиональной деятельности (М.Б. Арадахова, Н.В. Васильченко, А.Т. Гаспаршвили, Б.Р. Зкакраилова, Е.Ю. Марченко). Предметно-тематическое планирование в этой связи должно предусматривать несколько модулей. Причём каждый из них может соответствовать конкретной области. Подобная организация образовательного процесса, в свою очередь, позволит освоить профессию на углубленном, а, значит, откроет определённые возможности для продолжения образования в соответствующей сфере.

Далее, сегодня к моменту поступления в учреждения, осуществляющие деятельность по программам среднего профессионального образования, абитуриенты, как правило, характеризуются различным уровнем сформированности иноязычных компетенций (Х.А. Алижанова, А.А. Гаврилина, А.Т. Гаспаршвили, Н.А. Гончарова, О.В. Крухмалева, А.О. Плиева, Н.Е. Савина). Соответственно, важным с точки зрения достижения необходимых образовательных результатов является распределение обучающихся в соответствии с данным параметром [11]. Оно может быть осуществлено на основе результатов тестирования, выполняемого перед началом обучения на первом курсе.

Свою актуальность на современном этапе развития иноязычной подготовки лиц, обучающихся в организациях СПО также сохраняет проблема компетентности педагогического работника (А.С. Белоусов, О.И. Лучицкая, Н.Е. Савина, А.В. Шутяева). Широкое применение на занятиях элементов ЦОС в купе с интегрированным подходом ставит перед ним ряд новых задач.

Конечно, в таких условиях сохраняет свою важность степень его владения иностранным языком [11]. Однако требования к ней сегодня возросли несущественно. Текущие реалии осуществления образовательной деятельности не требуют от педагогического работника развития иноязычных компетенций на уровнях Advanced High или Advanced Mid [9]. Критически важным является поднятие современным обществом и, в частности, системой СПО, планки в иной части компетентности преподавателя иностранного языка. Сегодня в структуре таковой необходимостью должны входить знания из области предметного содержания описанных выше тематических модулей [10].

Таким образом, современный педагог, реализующий в системе СПО педагогическую деятельность по иностранному языку, с необходимостью должен ориентироваться в самых различных областях знаний. Только это позволит ему эффективно транслировать содержание соответствующих модулей [10]. Далее, важными частями компетентностного портрета такого преподавателя также должны стать знания, умения и навыки, относящиеся к следующим областям:

- информатика и вычислительная техника [12];
- математический анализ;
- психология;
- педагогика [8];
- юриспруденция.

В реальных условиях преподаватель ИЯ может, конечно, не являться компетентным в содержании всех этих областей. Решение подобной проблемы возможно посредством реализации тандем-метода (Е.В. Бушуева, Н.А. Гончарова, Э.А. Кимпаева, Н.Е. Савина, П.В. Сысоев). В данном случае его реализация подразумевает привлечение для оказания консультативной помощи специалистов из других сфер [4; 7 и др.]. Особенно эффективным такое решение представляется на следующих этапах:

- предметно-тематическое планирование;
- моделирование профессионально-ориентированных ситуаций (М.А. Абдулаева, Е.В. Бушуева, Н.А. Гончарова, М.В. Ковалева, О.В. Крухмалева, И.А. Мнацаканян, А.О. Плиева, Н.Е. Савина) [4 и др.].

**Выводы.** Завершая исследование проблемы обучения студентов организаций СПО иностранному языку в цифровой образовательной среде (ЦОС) следует отметить, что особенности её функционирования могут оказывать существенное влияние на ход и результаты соответствующего процесса. Безусловно, ЦОС присущ существенный потенциал в плане оптимизации его хода и результатов. Однако, реализация соответствующих возможностей несёт с собой также и некоторые риски.

Минимизация таковых возможна посредством решения ряда проблем, встающих в процессе подготовки и осуществления обучения студентов иностранному языку в подобных условиях. Кроме того, она подразумевает реализацию педагогическими работниками требований, несколько отличающихся от существовавших на предыдущих этапах развития общества и системы СПО.

#### **Литература:**

1. Алижанова, Х.А. Специфика организации воспитательной работы в учреждениях, реализующих программы среднего профессионального образования / Х.А. Алижанова, М.А. Абдулаева // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 300-302
2. Арадахова, М.Б. Визуализация как средство преподавания иностранных языков / М.Б. Арадахова, Х.Э. Мамалова, А.О. Плиева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 202-205
3. Актуальные проблемы преподавания русского и иностранных языков в вузе / Н.В. Баркалова, А.П. Батрова, Е.В. Бушуева и др. – Гжель: Гжельский государственный университет, 2021. – 54 с.
4. Бушуева, Е.В. Полилингвальное образование: зарубежный опыт внедрения многоязычия в процесс обучения / Е.В. Бушуева // Kant. – 2021. – № 1 (38). – С. 200-204
5. Гаспаришвили, А.Т. Среднее профессиональное образование: современные реалии и новые вызовы. на примере СПО кемеровской области / А.Т. Гаспаришвили, О.В. Крухмалева, Н.Е. Савина // Образовательные технологии. – 2020. – № 1. – С. 137-150
6. Зაკраилова, Б.Р. Психосоциальная адаптация студентов в учебном заведении среднего профессионального образования / Б.Р. Зაკраилова, А.В. Коркмазов, Э.А. Кимпаева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 387-390
7. Ковалева, М.В. Особенности преподавания английского языка студентам с низким или нулевым уровнем подготовки в системе СПО / М.В. Ковалева // Вестник науки. – 2023. – Т. 4. – № 5(62). – С. 272-279
8. Медведев, А.В. Обучение студентов среднего профессионального образования иноязычной профессионально ориентированной лексике на основе междисциплинарного проекта / А.В. Медведев, Н.А. Гончарова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2021. – № 1(110). – С. 167-175
9. Образцов, П.И. Модель формирования межкультурной толерантности будущих учителей на занятиях по иностранному языку в организациях среднего профессионального образования / П.И. Образцов, Е.Ю. Марченко // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – № 1(94). – С. 248-252
10. Санкоева, З.Г. Эффективные методы и стратегии преподавания иностранных языков в разноуровневых группах / З.Г. Санкоева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 62-64
11. Сысоев, П.В. Методика профорientационного обучения иностранному языку обучающихся системы среднего профессионального образования / П.В. Сысоев, А.С. Белоусов // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2(62). – С. 244-261
12. Шутяева, А.В. Инновационные способы повышения мотивации и развития коммуникативных способностей у студентов СПО на занятиях английского языка / А.В. Шутяева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 3-4. – С. 16-19

**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 Зиновьева Светлана Анатольевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Коляева Елена Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

### **ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается педагогический потенциал понятия «коммуникативная технология». Обоснована организация применения коммуникативных технологий в системе профессионального образования. Проанализирован коммуникативный процесс, реализующийся в контексте педагогического взаимодействия. Выделены содержательно-образовательные коммуникативные задачи, обеспечивающие речемыслительную активность субъектов обучения. Обозначены практикоориентированные принципы, адаптирующие студентов и преподавателей к непосредственному коммуникативному акту. Рассмотрены основные составляющие коммуникативных технологий в профессиональном образовании. Выделены и обоснованы недостатки коммуникативных действий на практике обучения. Обозначены особенности подвидов коммуникативных технологий: диалоговое общение и игровое обучение. Проанализированы личностно-ориентированный и коммуникативно-деятельностный подходы, обеспечивающие ожидаемый коммуникативный результат. Профессионализм в рамках применения коммуникативных технологий обусловлен психологическими, социальными, индивидуальными, техническими особенностями коммуникативной деятельности.

*Ключевые слова:* коммуникация, речевое общение, коммуникативная технология, языковые средства общения, профессионально-коммуникативная компетентность, профессиональное образование.

*Annotation.* The article examines the pedagogical potential of the concept of “communicative technology”. The organization of the use of communication technologies in the system of vocational education is substantiated. The communicative process realized in the context of pedagogical interaction is analyzed. Content-based educational communicative tasks that ensure the speech-thinking activity of learning subjects are identified. Practice-oriented principles are outlined that adapt students and teachers to direct communicative acts. The main components of communication technologies in vocational education are considered. The shortcomings of communicative actions in teaching practice are identified and justified. The features of subtypes of communication technologies are indicated: interactive communication and game learning. Personality-oriented and communicative-activity approaches that

provide the expected communicative result are analyzed. Professionalism within the framework of the use of communication technologies is determined by the psychological, social, individual, and technical characteristics of communication activities.

*Key words:* communication, speech communication, communication technology, language means of communication, professional communicative competence, vocational education.

**Введение.** Понятие «коммуникативная технология» реализуется в зависимости от понимания функциональных особенностей в различных профессиональных сферах: педагогика, политика, общественность, государственная власть, реклама, менеджмент, бизнес, финансы и т.д. Любая профессиональная деятельность человека, в том числе педагога, требует применения разных соответствующих техник коммуникативного общения и взаимодействия.

Профессиональная образовательная система на разных уровнях по своей сути представляет собой модернизированный системный коммуникативный процесс, регулирующий поведение и деятельность субъектов образования.

Организация применения коммуникативных технологий в профессиональном образовании осуществляется через социально-профессиональное и межличностно-деловое взаимодействие между основными субъектами образовательного процесса. Такие взаимодействия всегда регламентированы, дисциплинарны и обусловлены соответствующими социальными ролями.

Коммуникативное взаимодействие в профессиональном образовании определяет психологическую дистанцию и уровень доверительных отношений. Немаловажный факт заключается в том, что применение коммуникативных технологий в образовании способствует активной социализации личности обучающихся и формирует функциональную грамотность всех заинтересованных субъектов обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Основная целеполагающая сущность коммуникативных технологий заключается в четкой постановке целей коммуникации; в структурно-содержательном контексте коммуникации; в корректной оперативной и доступной обратной связи.

Получается, что коммуникативную технологию необходимо определять как процесс информационного обмена и как структурно-организационную модель коммуникации.

Применение коммуникативных технологий в системе профессионального образования осуществляется через организацию педагогического взаимодействия и общения, что обеспечивает ожидаемый коммуникативный результат. Основу коммуникативных технологий составляют личностно-ориентированный и коммуникативно-деятельностный подходы, предполагающие полноценный учет индивидуально-личностных, психолого-возрастных особенностей и интересов будущих специалистов-профессионалов.

Принципами, реализующими эффективное применение коммуникативных технологий являются:

- принцип активно-деятельностного отношения обучающегося к миру, самому себе и окружающим людям;
- принцип активного творческого проявления и становления самого себя как личности;
- принцип идеи деятельностно-профессионального становления и общественного призвания личности.

Важно отметить, что формирование коммуникативной компетенции как доминирующей в образовательной деятельности обеспечивает равноправие в диалоговых отношениях субъектов обучения; согласованность действий и партнерское взаимодействие.

Коммуникативные технологии опираются на все виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо; тем самым реализуют содержание речевого поведения. Речевое поведение как стимулирующий фактор достижения коммуникативных образовательных задач состоит из осознания речевых ситуаций.

Содержательно-образовательные коммуникативные задачи заключаются в том, что:

- свободно и доступно выражать свои и интерпретировать чужие мысли в устной и письменной речи;
- мотивировать потребность постоянно пополнять словарный запас;
- использовать своевременные и соответствующие контексту речи грамматические конструкции;
- правильно конструировать собственные высказывания, эффективно оценивать и принимать обратную связь.

Допустимое и эффективное применение коммуникативных технологий в профессиональном образовании зависит от системности освоения информационного ресурса; анализа и оценки педагогических сообщений.

Логико-коммуникативный процесс обеспечивает речемыслительную активность субъектов обучения, выражается технической стороной ведения диалога. В развертывании этого процесса осуществляются организация субъектно-смыслового общения, равноправного положения коммуникации и создание положительной эмоциональной атмосферы.

Профессионализм в рамках применения коммуникативных технологий обусловлен психологическими, социальными, индивидуальными, техническими особенностями коммуникативной деятельности. Самодостаточная коммуникативная деятельность личности реализуется через развитие коммуникативных способностей и коммуникативной компетентности, предусматривающие умения активного слушания и говорения. Такие навыки приобретаются в условиях развития личностных характеристик индивида – коммуникабельность.

Коммуникабельность – инициативная способность субъекта вступать в контакт в любой сфере общения, ориентация слушать, сопереживать и корректировать свое речевое поведение.

Основными составляющими коммуникативных технологий в профессиональном образовании являются:

- коммуникативные игры – конкуренция, соревнование, сотрудничество, правила и задачи педагогического общения, наличие победителя;
- коммуникативные имитации – проблемная ситуация, речевое взаимодействие, коммуникативные отношения, задачи и условия общения, обязательное разрешение проблемы;
- свободное общение – межличностные отношения, тема или вопрос общения, свободный обмен информацией, высказывания собственного мнения, поддержание разговора, необходимость исчерпание темы общения.

Характерологические особенности применения коммуникативных технологий в образовательном процессе определяются многолинейностью и многоуровневостью в сфере различных объективных явлений: целостность и диалогичность передачи информации.

Формирование коммуникативных компетенций у субъектов образовательного процесса осуществляется за счет качественного использования интегративных коммуникативных техник и функциональных языковых средств.

Практическое применение коммуникативных техник и средств предполагает гибкую многофакторную систему внутренних и внешних воздействий в рамках сотрудничества и совместной деятельности.

Коммуникативные технологии чаще всего представляются в виде диалогового общения и игрового обучения. Основа этих видов – это интерактивная составляющая, обеспечивающая единое смысловое пространство, согласованность действий, совместная творческая деятельность, комфортное эмоциональное состояние.

Кроме этого у коммуникативных технологий есть операциональная составляющая, которая определяет как положительные действия, так и коммуникативные затруднения.

К основным недостаткам коммуникативных действий на практике относятся:

- отсутствие необходимых коммуникативных знаний;
- не владение навыками планирования собственных коммуникативных действий;
- не мотивированность к опыту наблюдения за участниками коммуникации;
- не эффективная реализация коммуникативного потенциала, проявляющегося в неграмматности, неумении вести беседу и отсутствие адекватной обратной связи.

Поэтому практическая отработка коммуникативных навыков обеспечивает эффективное формирование не только коммуникативно-ораторской компетентности, но и повышение уровня профессионально-коммуникативной деятельности.

Практикоориентированное применение коммуникативных технологий в профессиональном образовании заключается в следующих направлениях:

полноценная подача и передача информации через доступный и общепринятый канал;

- психолого-педагогическое и эмоциональное состояние субъектов образовательного процесса;
- организация взаимоотношений и взаимодействий через сотрудничество и согласованность;

• владение искусством воздействия на партнера по общению и управление собственными коммуникативными возможностями.

Важным аспектом использования коммуникативных техник и средств в образовательном процессе является преодоление коммуникативных ситуаций различного рода. Решение типовых, конфликтных, стрессовых и нестандартных коммуникативных ситуаций формирует навык педагогического общения и развитие коммуникативных способностей.

Формат преобразования коммуникативной деятельности обеспечивается за счет дискуссий, дебатов, форумов, круглых столов, симпозиумов и т.д.

Специфика форм организации применения коммуникативных технологий в профессиональном образовании развивает практический механизм общения, выстраивание психологической защиты и успешное обучение и воспитание.

**Выводы.** Современные коммуникативные технологии в профессиональном образовании, несомненно, совершенствуют и углубляют образовательный процесс, но и могут активировать познавательные потребности.

Партнерская коммуникативная деятельность образовательного учреждения способствует педагогической поддержке, развитию уверенности в себе и преодолению речевых трудностей.

Владение приемами и средствами коммуникативной деятельности в профессиональном образовании осуществляется через теоретическую подготовку в области межличностных отношений, профессионально-речевого этикета и вербального и невербального взаимодействия.

Индивидуальный стиль общения, своевременные коммуникативные умения и знания, грамотность коммуникативных отношений – это те немногие практические аспекты, формирующие профессионально-коммуникативную компетентность.

#### **Литература:**

1. Бароненко, Е.А. Формирование коммуникативной компетенции как фактор успешной подготовки бакалавров педагогического образования к социальному взаимодействию / Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 9-й Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. – Ульяновск, 2021. – С. 339-344

2. Бессараб, И.А. Этические принципы коммуникаций «с нуля» / И.А. Бессараб // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-1-14>

3. Дрозд, К.В. Профессиональная коммуникация в образовании: [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / К.В. Дрозд, Н.И. Смаковская; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2022. – 233 с. – ISBN 978-5-9984-1630-9

4. Леньшина, А.А. Различие терминов «коммуникативные технологии» и «коммуникационные технологии» / А.А. Леньшина // Молодой ученый. – 2019. – № 26 (264). – С. 35-37. – URL: <https://moluch.ru/archive/264/61185/>

5. Сираева, М.Н. Педагогические коммуникативные технологии: учебное пособие / М.Н. Сираева. – Ижевск: Издательский Центр «Удмуртский университет». – 2020. – 110 с.

6. 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. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-1-1>

7. Чуев, С.В. Политический менеджмент: Коммуникативные технологии: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. / С.В. Чуев. – М. – 2019. – 73 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Лепшокова Елизавета Ахияевна**  
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);  
**кандидат филологических наук, доцент Цекова Лариса Мухамедовна**  
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

### **ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация.* Статья посвящена игровым технологиям на уроках английского языка. Актуальность темы обусловливается тем, что в последнее время образование претерпело значительные изменения благодаря внедрению новых технологий. Одним из наиболее новых инновационных и эффективных подходов в обучении стало использование игровых технологий. Практическая значимость заключается в том, что игры, как цифровые, так и традиционные, могут значительно повысить мотивацию учащихся, сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным. В данной статье рассматриваются преимущества использования игровых технологий на уроках иностранного языка, различные типы игр и их применение в образовательном процессе, а также примеры и рекомендации по их внедрению в учебную практику.

*Ключевые слова:* игровые технологии, новые технологии, английский язык, мотивация, образовательный процесс.

*Annotation.* The article is devoted to gaming technologies in English lessons. The relevance of the topic is determined by the fact that recently education has undergone significant changes due to the introduction of new technologies. One of the newest innovative and effective approaches to teaching has become the use of gaming technologies. The practical significance is that games, both digital and traditional, can significantly increase student motivation and make the learning process more fun and effective. This article discusses the advantages of using gaming technologies in foreign language lessons, various types of games and their application in the educational process, as well as examples and recommendations for their implementation in educational practice.

*Key words:* English, game technology, new technologies, English, motivation, educational practice.

**Введение.** Игровые технологии начали активно использоваться в образовательном процессе с середины 20-го столетия. Применение игр в образовательном процессе начинается с древних времен, когда игры применялись для формирования всевозможных навыков и знаний. С развитием цифровых технологий в 1970-х годах возникли первые образовательные компьютерные игры. Они существенно расширили потенциалы игрового обучения.

Задачи, поставленные в исследовании: рассмотреть игровые технологии на уроках английского языка и объяснить преимущества их использования.

На сегодняшний день игровые технологии охватывают большое количество инструментов и способов, от элементарных настольных игр до сложных компьютерных манипуляций и виртуальной действительности. Они применяются во всех сферах образования, включая преподавание иностранных языков [1].

**Изложение основного содержания статьи.** Применение игровых технологий на занятиях по иностранному языку обладает уймой преимуществ, которые превращают процесс обучения в эффективную и увлекательную деятельность.

Одним из основных преимуществ игровых технологий является их способность существенно повышать мотивацию учащихся. Игры делают процесс обучения интересным и увлекательным, что способствует активной работе учащихся. Игровые составляющие, такие как вознаграждения, уровни и соперничество, стимулируют детей к достижению поставленных целей и повышению своих языковых навыков.

Игры призывают к активному участию и вовлеченности. Во время игры дети должны принимать решения, решать задачи, сотрудничать друг с другом, что способствует формированию критического мышления, навыков разрешения проблем и коммуникативных навыков. Активное участие также содействует лучшему постижению материала [2].

Игры, особенно те, которые требуют взаимодействия между участниками, помогают вырабатывать коммуникативные навыки. Дети учатся выражать свои мысли и идеи, понимать и трактовать речь других, вести переговоры и сотрудничать. Это особенно важно при прохождении иностранного языка, так как помогает им практиковать язык в подлинных коммуникативных условиях.

Игровые технологии дают возможность иметь в виду индивидуальные стили обучения и потребности детей. Это делает процесс обучения более персонализированным и результативным. Например, некоторые учащиеся могут предпочитать визуальное обучение, в то время как другие могут лучше усваивать информацию через аудиальные или кинестетические методы [3].

Игры дают учащимся безопасную среду для практики и экспериментов. Во время игр ошибки не воспринимаются как срывы, а рассматриваются как часть процесса обучения. Это помогает учащимся чувствовать себя увереннее и комфортнее, что способствует более эффективному усвоению материала.

Имеется масса видов игровых технологий, которые могут быть применены на занятиях по иностранному языку. В зависимости от целей и задач урока, преподаватели могут выбирать всевозможные игры и методы [4].

Традиционные настольные игры, такие как Scrabble, Monopoly и другие, могут быть адаптированы для изучения иностранного языка. Эти игры содействуют расширению словарного запаса, овладению грамматическими навыками и умению вести переговоры. Например, игра в Scrabble на иностранном языке требует от учащихся знания слов и умения собирать из букв слова, что способствует совершенствованию лексических навыков.

Рольевые игры являются мощным орудием для формирования коммуникативных навыков. Учащиеся могут разыгрывать сценки из повседневной жизни, такие как посещение кафе, приобретение билетов, переговоры на работе и так далее. Рольевые игры помогают учащимся практиковать язык в реальных коммуникативных ситуациях и развивать навыки межличностного общения [5].

Компьютерные игры предоставляют учащимся уникальные возможности для изучения иностранного языка. Существуют различные компьютерные игры, которые помогают развивать языковые навыки в увлекательной игровой форме. Например, игра Duolingo предлагает учащимся выполнять задания, которые содействуют формированию навыков чтения, письма, говорения и слушания.

Мобильные приложения для изучения языков также могут быть применены в образовательном процессе. Эти приложения предлагают различные игровые задания, такие как викторины, флэш-карты и упражнения на запоминание слов. Это помогает учащимся развивать свои языковые навыки в удобной и увлекательной форме [6].

Технологии виртуальной реальности дают возможность погрузиться в языковую среду и практиковать язык в иммерсионной обстановке. Например, VR (виртуальные) – приложения могут инсценировать поездки за границу, экскурсии по городам, посещение магазинов и других мест, где учащиеся могут взаимодействовать с окружающей средой и носителями языка.

Для более детального понимания игровых технологий в обучении иностранным языкам рассмотрим несколько примеров игр и подходов, которые могут быть применены на уроках [7].

#### 1. Scrabble.

Scrabble – это классическая настольная игра, в которой игроки составляют слова из случайно выбранных букв.

Scrabble может быть использован на уроках иностранного языка для расширения словарного запаса и развития орфографических навыков.

Учащиеся могут играть в Scrabble на изучаемом языке, составляя слова и обсуждая их смысл и применение.

Преимущества.

Игра помогает формировать лексические навыки, улучшает орфографию и стимулирует креативное мышление.

#### 2. Рольевые игры.

Рольевые игры включают в себя разыгрывание различных сценок и ситуаций, в которых учащиеся играют определенные роли.

Рольевые игры могут использоваться для практики коммуникативных навыков и формирования коммуникативной компетенции. Например, учащиеся могут разыгрывать ситуации в магазине, столовой, вокзале и прочих местах.

Преимущества.

Игра помогает формировать навыки межличностного общения, вырабатывает уверенность в применении языка и содействует активному участию учащихся.

#### 3. Duolingo.

Duolingo – это популярное мобильное приложение для изучения языков, которое предлагает различные игровые задания и упражнения.

Учащиеся могут использовать Duolingo для самостоятельного прохождения языка вне класса. Приложение предлагает задания на формирование всех четырех навыков: чтение, письмо, говорение и слушание [8].

Преимущества.

Приложение предоставляет индивидуальный подход к обучению, повышает мотивацию учащихся и дает им возможность учиться в удобное для них время.

#### 4. Технологии виртуальной реальности – VR.

Технологии виртуальной реальности дают возможность образовывать иммерсионные языковые среды, где учащиеся могут объединяться с окружающей средой и носителями языка.

Учащиеся могут использовать VR – приложения для разыгрывания сценок поездок за границу, экскурсий по городам, посещения магазинов и других мест, где они могут практиковать язык в реальных ситуациях.

##### Преимущества:

VR предоставляет учащимся уникальные возможности для погружения в языковую среду, повышает мотивацию и улучшает навыки общения [9].

Для успешного внедрения игровых технологий в учебный процесс преподаватели должны учитывать ряд факторов, таких как цели и задачи занятия, уровень подготовки учащихся, доступные ресурсы и предпочтения учащихся.

##### 1. Определение целей и задач.

Перед тем как внедрять игровые технологии преподавателю необходимо четко определить цели и задачи урока. Игры должны быть связаны с учебными целями и способствовать формированию тех навыков, которые нужны учащимся. Например, если целью урока является выработка разговорных навыков, то преподаватель может выбрать ролевые игры или дискуссии.

##### 2. Выбор подходящих игр и технологий.

Преподаватель должен выбирать игры и технологии, которые отвечают степени подготовки и интересам учащихся. Это могут быть как традиционные настольные игры, так и нынешние компьютерные игры, и мобильные приложения. Важно учитывать, что разные игры могут формировать разные навыки, поэтому преподаватель должен выбирать те, которые больше всего отвечают учебным целям [10].

##### 3. Адаптация к учебному процессу.

Игры должны быть адаптированы к учебному процессу и интегрированы в учебный план. Преподаватель должен разработать задания и упражнения, которые помогут учащимся использовать язык в игровом контексте. Например, перед началом игры преподаватель может обсудить с учащимися лексику и грамматические структуры, которые будут использованы в игре.

##### 4. Организация занятий.

Преподаватель должен организовать занятия таким образом, чтобы учащиеся могли активно участвовать в игре и получать обратную связь. Это может включать групповые и парные работы, обсуждения, ролевые игры и другие формы сотрудничества. Преподаватель также должен следить за игрой и при необходимости корректировать его, чтобы обеспечить достижение учебных целей [11].

##### 5. Оценка результатов.

После проведения игры преподаватель должен оценить результаты и прогресс учащихся. Это может быть сделано с помощью различных методов оценивания, таких как тесты, проекты, устные и письменные задания. Преподаватель также может обсудить с учащимися их впечатления от игры и то, какие навыки они приобрели [12].

**Выводы.** Использование игровых технологий на уроках иностранного языка является эффективным и инновационным подходом, который помогает повысить мотивацию учащихся, развить коммуникативные навыки и сделать процесс обучения более увлекательным и продуктивным. Игры, такие как настольные, ролевые, компьютерные и виртуальная реальность дают уникальные возможности для создания интерактивных и иммерсионных языковых сред. Для успешной интеграции игровых технологий преподаватели должны тщательно планировать и подбирать игры, адаптировать их к учебному процессу и обеспечивать активное участие учащихся. В конечном итоге, такой подход способствует более эффективному и осмысленному изучению иностранного языка, подготавливая учащихся к успешной коммуникации в глобализированном мире [13].

#### Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепшкова – Ялта: Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 4-5
2. Божович, М.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / М.И. Божович. – Москва: Политиздат, 2001. – 243 с.
3. Карамышева, Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера: В вопросах и ответах / Т.В. Карамышева. – Санкт-Петербург: Издательство «Союз», 2001.
4. Койчуева, Л.М. Факторы, влияющие на взаимосвязь самосознания и уровня толерантности подростка / Л.М. Койчуева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта / Научно-теоретический журнал. – СПб.: НГУ имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 6 (197). – С. 474-478
5. Лепшкова, Е.А. Способы обучения студентов практическому владению иностранным языком / Е.А. Лепшкова // В сборнике: Клычевские чтения – 2020. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 311-314
6. Лепшкова, Е.А. Изучение извинения с позиций прагмалингвистики / Е.А. Лепшкова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск: издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 144-149
7. Насибуллин, Э.Н. Об эффективности информационных технологий обучения / Э.Н. Насибуллин. – URL: <http://www.tici.ru/ppage/pages/57/HTML/nasibullin/htm>
8. Овсишер, Г.М. Интернет и образование: первые шаги / Г.М. Овсишер, М.В. Овсишер // Стратегии обучения английскому языку: теория и практика. – Самара, 1998.
9. Сафонова, Л.Ю. Методы интерактивного обучения: Методические указания / Л.Ю. Сафонова. – Великие Луки: [б.и.], 2015. – 86 с.
10. Тамбиева, С.И. Формирование межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза: проблемы и решения / С.И. Тамбиева, А.А. Салпагарова. – Ялта: Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 369-371
11. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск: 2019. – С. 231-234
12. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Методиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2022. – С. 217-220



13. Хосуева, Ф.А. Культура речи: предмет и проблемы дисциплины в изучении иностранных языков / Ф.А. Хосуева, Е.А. Лепшокова // В сборнике: Молодежь. Наука. Образование. Материалы республиканской научной студенческой сессии. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 347-352

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент Лепшокова Елизавета Ахияевна**  
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);  
**кандидат филологических наук, доцент Цекова Лариса Мухамедовна**  
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

### ТРАДИЦИОННЫЕ И НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются традиционные и нетрадиционные методы преподавания английского языка. Тема актуальна. Изучение нового языка является сложной задачей. Для некоторых людей это кажется естественным, однако для многих это скорее борьба, а также довольно долгий и сложный процесс. Не существует единого метода преподавания английского, который всегда был бы правильным. Практическая значимость исследования заключается в том, что выбор правильного стиля преподавания зависит от навыков и умений обучающихся. Метод преподавания должен соответствовать их интересам и потребностям. В этой статье мы перечислили несколько свежих идей о том, как изучать новый язык и как выбрать правильный метод преподавания английского языка.

*Ключевые слова:* современные методы, английский язык, средняя школа, стиль преподавания, мотивация.

*Annotation.* This article discusses traditional and non-traditional methods of teaching English. The topic is relevant. Learning a new language is a difficult task. For some people, this seems natural, but for many it is more of a struggle, as well as a rather long and complicated process. There is no single method of teaching English that is always correct. The practical significance of the study lies in the fact that choosing the right teaching style depends on the skills and abilities of the students. The teaching method should correspond to their interests and needs. In this article, we have listed some fresh ideas on how to learn a new language and how to choose the right method of teaching English.

*Key words:* modern methods, English, secondary school, teaching style, motivation.

**Введение.** В сфере обучения иностранным языкам было использовано множество способов, манер, стилей преподавания. Не существует оптимального, единого, эксклюзивного способа обучения иностранным языкам. Единственно не надо забывать, что метод обучения соответствовать увлечениям и нуждам обучающихся [1].

Цели и задачи, поставленные в исследовании: рассмотреть, как традиционные, так и несколько нетрадиционных подходов, которые особенно подходят для обучающихся. Современные методы преподавания иностранного языка, которые мы изображаем, годятся как для взрослых, так и для детей.

При верной мотивации к освоению английского языка обучающиеся быстрее выучат язык. Итак, чтобы найти верный способ преподавания, надо выяснить, для чего личности нужен иностранный язык, а затем сосредоточиться на оптимальной методике для достижения своей цели [2].

**Изложение основного содержания статьи.** Родителям всегда хочется знать, есть ли оптимальный подход для того, чтобы помочь детям успешно освоить язык. Чем проще метод, тем результативнее.

Однако есть некоторые новые способы обучения английскому языку.

Проанализируем некоторые из них.

*Подход, основанный на задачах.*

Задания в данном способе базируются на известных бытовых обстановках, с которыми может встретиться индивидуум, например, на каникулах, при беседе с зарубежными гостями в гостинице, ресторане, вокзале и так далее. Таким образом, метод, базирующийся на задачах, будет обучать заказывать еду в ресторане, снять номер в гостинице, разобрать театральный спектакль и так далее. При этом подходе, обучение языку идет вокруг задачи, а не наоборот. Для того, чтобы этот метод имел успех, преподаватель должен знать нужды и ожидания своих подопечных. Без этого неосуществимо составить план работы, который будет содействовать обучающимся успешному освоению материала и применению в определенных обстоятельствах [3].

*Проектный подход.*

Следующим удачным способом преподавания английского языка является построение учебной деятельности на базе проектов и проектной деятельности. На первых порах этот способ применялся при работе с детьми старших классов и со студентами. А сейчас этот метод используется и при работе с детьми младшего возраста и дошкольниками.

Проектный способ является исследовательским. Его цель – формирование языковых умений и креативного мышления. После прохождения темы студенты работают над проектом и защищают его: пересказывают его содержание на английском языке. К примеру, они разбирают темы: «мое любимое блюдо...», «в моей комнате имеется...», «мое домашнее животное...», и так далее. Дети с удовольствием говорят о том, что интересно для них. При применении графики, фотографий дети с удовольствием изучают язык. Он становится для них интересным, забавным, облегчает запоминание новых слов, терминов [4].

*Игровой метод.*

Этот метод-наиболее распространенное орудие для поднятия мотивации и облегчения процесса обучения. Во время игры дети находятся в своей стихии. Игры интересны и содержанием, и организацией. У них есть свои правила, которым надо следовать. Это содействует формированию организаторских способностей.

Игры также дают возможность детям двигаться, сотрудничать, обмениваться предметами и так далее. Для детей это естественно. При помощи игр можно изучать любой материал. При этом легче учиться. Слова быстрее запоминаются и спонтанно используются в речи. Для детей игра – настоящая жизнь. А для учителя – это сложная работа с дидактической и языковедческой точек зрения [5].

*Использование квестов в учебном процессе.*

Квесты - один из наиболее известных теперешних игровых средств. Само название говорит о том, что дети встретятся с препятствиями, неизвестностями и секретами, которые им надо будет постигнуть, применяя английский язык.

Как правило упражнения составлены так, что надо будет изучать определенное задание, состоящее из нескольких ступеней. Каждая ступень приближает к основной цели – достижению определенной цели. Для получения ее, требуется

сделать задания на всяких фазах квеста, применяя знания и опыт, приобретенные на занятиях английского языка. Применение квестов на занятиях увлекает детей. Им хочется продолжать прохождения языка [6].

Квесты также содействуют тому, что новые нетрадиционные методы для усвоения языков имеют огромный успех. Все ступени обучения при помощи новых нетрадиционных методов базируются на всевозможных квестах. Регулярно требуется работать с новыми упражнениями. Если нам хочется победить или получить лишние баллы, нам надо упорно заниматься.

#### *Метод всеобщей физической реакции.*

Метод всеобщей физической реакции все время употребляется при преподавании английского языка. В ходе обучения участвует все тело. Метод базируется на согласованности речи и телесных упражнений. Например, преподаватель командует лишь на проходимом языке, сопутствуя их определенными телодвижениями, а учащиеся отвечают на них движениями всего тела [7].

Метод всеобщей физической реакции – это образец обучения иностранному языку, базирующегося на понимании. Внимательное слежение за наставлениями преподавателя и ответ на них телодвижением служат двум целям:

– во-первых, обучающийся угадывает смысл терминов на незнакомом языке скорее, чем при обычных методах обучения,

– во-вторых, обучающийся инертно, интуитивно перенимает строение самого языка [8].

При таком способе грамматика не преподается прямо. Ее правила постигаются непреднамеренно, воспроизводя распоряжения, стишки или песенки.

И еще, метод Total Physical Response – прекрасный способ проштудировать трудно запоминаемые фразы и идиомы. Ребенок быстрее заучивает, когда сопоставляет их с определенным осуществляемым движением [9].

#### *Интерактивные методы.*

Интерактивное преподавание является обязательной стороной обучения английскому языку обучающихся. Можно заниматься всевозможными формами работы совместно с ребенком. Можно показать креативный способ. Построить комбинированное произведение или стенд, смастерить мелкие игрушки и так далее. Можно еще провести мастер-классы, например, по изготовлению пиццы или салата, пошиву мягких игрушек или всякой прочей деятельности. Например, разведение цветов, украшение клумбы или небольшого палисадника.

Согласованность на английском языке между педагогом и обучающимся постоянно должно совершаться во время активного диалога и в подлинных актуальных обстоятельствах. Подобный способ помогает и индивидуально осваивать язык, принимая участие во всевозможных ситуациях [10].

#### *Театрализация или инсценировка пьес, связанных с изучением английского языка.*

Инсценировка на английском языке – излюбленный способ преподавания большинства учителей и излюбленная деятельность большинства обучающихся. Они особенно глубоко окунаются в общество мужественных принцев и принцесс, недобрых ведьм и душевных фей, сказочных созданий и болтающих зверей. Обучающиеся легко вовлекаются в сюжет и без затруднений схватывают события, любимых героев и их ключевые высказывания.

Прежде всего учитель может продекламировать сценарий и проанализировать его с обучающимися, разглядеть рисунки или мультфильм, проштудировать главные термины, и только потом “передать” его своими словами. Но детям особенно нравится смотреть отрывки из своих любимых сцен или спектаклей с куклами, занавесями и оформлением [11].

Репетиция перед постановкой вводит обучающихся в англоязычный мир и дает им возможность непринужденное говорить на языке. Поэтому “метод погружения”, когда с ними сразу же беседуют на языке, содействует выработыванию их языковых навыков, постижению и контекстуальному пониманию английского языка. Этот метод очень ценится учителями английского языка.

#### *Способ интервального воспроизведения.*

Интервальное воспроизведение – это метод, который нацелен на повышение перерывов между прежде пройденной и новой выученной темой для запоминания наибольшего числа информации. Его можно благополучно применить при обучении как детей, так и взрослых.

Частое воспроизведение содействует нашей памяти сберечь полученные знания. После того, как мы заучиваем что-то новое, регулярное повторение через некоторое время содействует запоминанию большего количества терминов.

Чтобы получить хороший результат после этого метода обучения, следует регулярно повторять прежде усвоенные термины, словосочетания, идиомы или грамматические правила с расширяющимися перерывами. На первых порах это может быть час, потом день, затем неделя, потом раз в месяц и так далее [12].

#### *Онлайн-обучение.*

Новейшим направлением в обучении и усвоении английского языка в XXI веке является онлайн-обучение. Имеются многообразные формы онлайн-технологий. Это виртуальные путешествия, вэб-квесты, масса всевозможных геймификаций. При онлайн обучении надо верно совмещать вышеназванные способы на занятиях и хороший темп.

Если даже мы применяем последние способы обучения, вроде онлайн-обучения с говорящим на английском языке, большое значение имеет регулярная практика. Это помогает получать навыки коммуникации на английском языке. Коммуникация на базе настоящих животрепещущих обстоятельствах неизменно имеет большое значение во время прохождения незнакомой языка [13].

Педагоги-носители языка онлайн-школе английского языка применяют как раз данный способ обучения. Студенты свободно беседуют со своими преподавателями только на языке в свободной обстановке. При этом они очень быстро заучивают новые слова и фразы. Это помогает им говорить легко и твердо.

#### *Естественный подход.*

При подобном методе студенты как правило учатся беседовать раньше, чем писать на английском языке. Непринужденный метод сосредотачивается на самопроизвольной согласованности на английском языке. Для этого нужно или подражание подлинной ситуации в аудитории, или действительный контакт с носителями языка. Можно поехать за границу или посещать языковые занятия, подружиться с иностранцами или заниматься с носителем языка. Такой метод подходит для отдельных студентов, которые занимаются индивидуально [14].

**Выводы.** Таким образом, мы рассмотрели несколько современных нетрадиционных методов обучения английскому языку: подход, основанный на задачах, проектный подход, метод геймификации, использование квестов в учебном процессе, метод тотальной физической реакции, интерактивные методы, театрализация или инсценировка инсценировок, связанных с изучением английского языка, техника интервального повторения, онлайн-обучение, естественный подход. Все эти хорошо известные методы, как и несколько нетрадиционных современных методов, помогут преподавателю добиться хороших результатов в своей преподавательской деятельности.

#### **Литература:**

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепшкова – Ялта: Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 4-5

2. Божович, М.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / М.И. Божович. – Москва: Политиздат, 2001. – 243 с.
3. Использование мультимедиа-технологий в общем среднем образовании / Институт дистантного образования Российского университета дружбы народов. – 2006. – URL: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/mult/vved.html>
4. Карамышева, Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера: В вопросах и ответах / Т.В. Карамышева. – Санкт-Петербург: Издательство «Союз», 2001.
5. Лепшокова, Е.А. Способы обучения студентов практическому владению иностранным языком / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Клычевские чтения – 2020. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева. – 2020. – С. 311-314
6. Лепшокова, Е.А. Изучение извинения с позиций прагмалингвистики / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск: издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 144-149
7. Лепшокова, Е.А. Методические требования к художественным текстам для домашнего чтения / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2018. – С. 151-157
8. Лепшокова, Е.А. Соматические идиомы как основа идиоматической речи / Е.А. Лепшокова. – Национальная Ассоциация Ученых. – 2020. – № 58-2 (58). – С. 36-37
9. Насибуллин, Э.Н. Об эффективности информационных технологий обучения / Э.Н. Насибуллин. – URL: <http://www.tiei.ru/ppage/pages/57/HTML/nasibullin/htm>
10. Овсишер, Г.М. Интернет и образование: первые шаги / Г.М. Овсишер, М.В. Овсишер // Стратегии обучения английскому языку: теория и практика. – Самара, 1998.
11. Сафонова, Л.Ю. Методы интерактивного обучения: Методические указания / Л.Ю. Сафонова. – Великие Луки: [б.и.], 2015. – 86 с.
12. Тамбиева, С.И. Формирование межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза: проблемы и решения / С.И. Тамбиева, А.А. Салпагарова. – Ялта: Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 369-371
13. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2022. – С. 217-220
14. Хосуева, Ф.А. Культура речи: предмет и проблемы дисциплины в изучении иностранных языков / Ф.А. Хосуева, Е.А. Лепшокова // В сборнике: Молодежь. Наука. Образование. Материалы республиканской научной студенческой сессии. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 347-352

**Педагогика**

**УДК 378.147:42/44]:378.661**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Лямова Оксана Олеговна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Пермский государственный медицинский университет имени академика Е.А. Вагнера» Минздрава РФ (г. Пермь)

### **ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

*Аннотация.* Статья описывает опыт обучения иностранному языку студентов медицинского вуза в рамках лексического подхода. По мнению автора, именно лексический подход является наиболее эффективным в процессе обучения профессионально-ориентированному медицинскому английскому. Будущие врачи, изучающие язык в русле лексического подхода, демонстрируют явный прогресс в развитии языковых и речевых навыков и более высокий уровень владения языком. Данный подход к обучению позволяет значительно сократить время, затрачиваемое на пополнение словарного запаса и формирование универсальных компетенций, связанных с профессиональной деятельностью, а также способствует повышению мотивации студентов.

*Ключевые слова:* лексический подход, иностранный язык, обучение, коллокация, терминология, медицинский английский, медицинский вуз.

*Annotation.* The article describes practical experience of teaching English to medical university students using the lexical approach. The author considers the lexical approach to be one of the most effective methods of teaching professionally oriented medical English. Future doctors who study English within the lexical approach demonstrate faster progress in development of conversational skills and a higher level of language proficiency. This approach allows us to reduce the time necessary for teaching and developing of universal professional competencies, and also helps to increase students' motivation.

*Key words:* lexical approach, foreign language, teaching, collocation, terminology, medical English, medical university.

**Введение.** В современной методической науке существует несколько основных подходов к изучению иностранных языков. Лексический подход является относительно новым направлением в рамках коммуникативного подхода. Начиная с 2010 г. многие исследователи стали отмечать целесообразность использования данного подхода в обучении английскому языку, сегодня он становится все более популярным среди преподавателей и студентов.

**Изложение основного материала статьи.** Лексический подход – метод обучения иностранным языкам, описанный английским лингвистом Майклом Льюисом (Michael Lewis «The Lexical Approach», 1993). Как следует из названия, «основная идея заключается в том, что именно лексика, то есть слова и их сочетания, являются основными строительными блоками языка» [8, С. 3]. По мнению М. Льюиса [10], слова не существуют по отдельности, язык состоит из готовых лексических фрагментов – часто используемых в определенной последовательности слов, хранящихся как отдельные целые единицы, которые можно легко вызывать из памяти и использовать. Следовательно, говорение на языке – это процесс извлечения из памяти и воспроизведения крупных фразовых единиц - «lexical chunks» (в переводе, фрагменты, отрезки, куски). Порождая речь, разум пользуется заранее подготовленными «кусочками» языка, потому что их легче обрабатывать, нежели эквивалентное количество отдельных слов, связанных с помощью синтаксических правил.

Во многом на появление лексического подхода повлияли исследования когнитивной лингвистики, которые установили, что в долговременной памяти у учащихся остаются не отдельно взятые слова, а сочетания слов. По данным исследователей, «речь носителей английского языка на 55 – 80%% состоит из заранее сформированных речевых шаблонов. Беглость речи

невозможна без обращения к обширному запасу готовых фрагментов, например, широко распространенных шаблонных фраз приветствия, благодарности, прощания, поздравления (“Good morning!”, “How are you?”, “Many thanks”, “Thanks a million”, “See you later”, “Happy New Year”, “Happy Birthday”, “Merry Christmas” и т.д.) [2, С. 142]. Следовательно, ключом к успешному овладению иностранным языком является совершенствование словарного запаса и обращение к лексическим блокам, которые представляют собой готовые лексико-грамматические сочетания, лежащие в основе беглой речи [9, С. 48]. Необходимо изучать лексические сочетания в контексте и воспринимать их как единое целое, потому что вся живая речь наполнена такими устойчивыми выражениями.

Основной принцип лексического подхода «заключается в разделении вокабуляра (традиционно понимаемого как совокупность отдельных слов с фиксированным значением) и лексикона (словаря), включающего не только отдельные слова, но и их сочетания» [8, С. 4]. Под лексическими единицами М. Льюис понимает лексико-грамматические блоки, характеризующиеся разной степенью устойчивости и функционирующие в языке как единое целое [10, С. 15]. Иными словами, «lexical chunk» – это любая пара или группа слов, часто используемая в аутентичных источниках (коллокации, фразовые глаголы, идиомы, формулы вежливости, вводные словосочетания). М. Льюис выделяет четыре основных вида лексических единиц [10, С. 32]:

1) **слова** (words) – отдельные слова и полислова, т.е. сочетания слов, которые имеют одно значение (on behalf of, for that matter, beside the point);

2) **словосочетания** (word combinations) – свободные сочетания слов, которые связаны по смыслу и могут использоваться вместе;

3) **коллокации** (collocations) – более или менее устойчивые сочетания слов, имеющие тенденцию употребляться вместе, составляющие фиксированные выражения (high temperature, major problem, take notes, give somebody a call, to take a trip, heavy rain, make a mess и т.д.). К коллокациям можно отнести устойчивые словосочетания (do someone a favour, break the law, take a look); фразовые глаголы (take off, set up, give in); идиомы (When pigs fly, broken heart, bite the bullet) и т.д.;

4) **фиксированные выражения** (fixed expressions) – целые фразы и их начала, включающие вводные фразы (“It can be said that...”, “It is considered that...”, “It is known that...”); пословицы и крылатые фразы (It’s the early bird that gets the worm, As fit as a fiddle); институционализированные высказывания (грамматизированные предложения) (“Nice meeting you”, “Long time no see”, “We’ll see”, “Would you like...”); рамочные конструкции – предложения имеющие особый фиксированный порядок организации слов в предложении (“It’s high time” + subject + past simple, “It is + subject + who).

Нельзя не согласиться с М. Льюисом, что язык – это, прежде всего, его лексикон. Лексика играет центральную роль в создании значения в любой ситуации общения, но в сфере профессионального обучения, в частности в процессе обучения английскому языку будущих врачей, должна ставиться во главу угла. Основная задача изучения иностранного языка в медицинском вузе – овладение профессионально-ориентированной терминологией, развитие умений использовать профессиональную лексику в общении с пациентами и коллегами, в процессе профессионального становления и развития.

Медицинский английский – это особая сфера, профессиональный субязык, изобилующий всевозможными коллокациями и включающий общую и специализированную терминологию, устойчивые сокращения и аббревиатуры, структуры фраз и целых кейсов, нюансы произношения, и т.д., следовательно, лексический подход в обучении иностранному языку будущих врачей приобретает первостепенное значение и становится как никогда актуальным.

Поддерживая преимущества данного подхода и основываясь на его принципах, на кафедре иностранных языков ФГБОУ ВО «Пермского государственного медицинского университета имени академика Е.А. Вагнера» разработана система обучения медицинскому английскому студентов и научно-педагогических сотрудников университета. За последние годы в рамках лексического подхода нами было разработано 2 учебных пособия для обучения профессионально-ориентированной медицинской лексике:

1. «Anatomy and Physiology of the Human Body» (Анатомия и физиология человеческого тела) для студентов младших курсов [5];

2. «Managing a Patient» (Ведение пациента) для старшекурсников, врачей [4].

Предлагаемые учебные пособия включают корпус лексических единиц профессионально-ориентированной медицинской терминологии, составляющий около 1500 слов и словосочетаний (900 – специальные медицинские термины, 600 – общенаучная лексика). В каждой теме представлен:

1) **лексический минимум** (порядка 50 новых слов и словосочетаний), включающий наиболее употребительную медицинскую терминологию: слова, их производные (однокоренные существительные прилагательные, глаголы), синонимы и антонимы, словосочетания и коллокации;

2) **комплекс упражнений** на его тренировку и закрепление, включающий упражнения на уровне:

• *слова* (match the synonyms; match the opposite words; distribute the words; find one odd out; label the picture; find words in the puzzle; name the organ / part of the body; fill in the crossword; underline the correct word);

• *словосочетания* (match the words / derivatives; complete the table; translate the word combinations);

• *предложения и сверхфразового единства* (guess the medical term; match the medical term with its definition; complete the sentences; fill in the gaps in the text; make up sentences using the table; complete the definitions; rearrange the words; match the phrases; distribute the phrases into suitable boxes; complete the instructions; answer the multiple-choice test, discuss the following questions и т.д.);

3) **коммуникативное задание**, предполагающее использование изученной лексики в речи.

Материалом для подготовки пособия послужили аутентичные учебные курсы, учебники и словари по медицине. Отбор лексического минимума осуществлялся в соответствии с критериями тематики, частотности и функциональности лексических единиц. Особое внимание уделяется изучению коллокаций, сочетаемости слов, употреблению предлогов и правилам словообразования. Например, лексический минимум темы: «At the Doctors», содержит следующие лексические единицы:

| WORD |                                 | COLLOCATION   |
|------|---------------------------------|---|
| 1    | accident (n)                    | have an accident, cause an accident, prevent an accident, accident and emergency (A&E)                  |
| 2    | ache / pain (n)                 | have a headache (backache, earache, stomachache, toothache), be in pain, relieve pain, ease pain        |
| 3    | ambulance (n)                   | call the ambulance, ambulance doctor, by ambulance  |
| 4    | appointment (n)                 | arrange (make, have) an appointment, doctor's appointment   |
| 5    | call (n, v)                     | call a doctor, be on call   |
| 6    | care (n, v)                     | medical care, take care of a patient  |
| 7    | check-up (n)                    | have a check-up, carry out a check-up   |
| 8    | cold (n)                        | common (bad, head) cold, catch a cold, have a cold  |
| 9    | complain of (v) / complaint (n) | complain of a headache (backache, earache, stomachache, toothache), patient's complaints                |
| 10   | consult (v) / consultation (n)  | consult (visit, see) a doctor, consult a patient, consultation with a doctor, to arrange a consultation |
| 11   | doctor / physician (n)          | family doctor, local physician, doctor's surgery  |
| 12   | feel (v) / feeling (n)          | feel good (bad, sick, tired, weak)  |
| 13   | first aid (n)                   | provide / give the first aid  |
| 14   | health (n) / healthy (adj)      | be in good / bad health, health visitor, be healthy / unhealthy   |
| 15   | illness (n) / ill (adj)         | fall ill, be ill, ill person  |
| 16   | medicine / drug (n)             | take a medicine (drug), prescribe / administer a medicine, drug cabinet                                 |
| 17   | nurse (n, v)                    | charge nurse, scrub nurse, nurse a patient  |
| 18   | patient (n)                     | inpatient / outpatient, patient's condition, severe patient   |
| 19   | recover (v) / recovery (n)      | recover from a disease, good recovery, quick recovery   |
| 20   | suffer from (v) / suffering (n) | suffer from a disease, patient's suffering  |

В процессе обучения используются различные традиционные и современные методы и формы работы (аудиторной и самостоятельной) со студентами, в частности:

**1. Лексико-грамматический метод** – обучение языку как системе, состоящей из 4-х основных компонентов: говорение, аудирование, чтение, письмо, предполагающий разбор текстов, просмотр и прослушивание видео и аудиоматериалов, выполнение лексических и лексико-грамматических упражнений, письменных лексико-грамматических работ: резюме, изложений, диктантов и т.д.

**2. Коммуникативный метод** – продуманная система развития языковых навыков через ситуации, приближенные к реальной профессиональной деятельности. Изучив необходимый лексический и речевой материал, студенты используют его на практике, разбирая учебные кейсы и разыгрывая ситуации «врач-пациент». Коммуникативный метод положен в основу всех учебных курсов по медицинскому английскому издательств вроде Oxford University Press, Macmillan, Cambridge University Press (Glendinning E.H., Holmstorm B.A.S. English in Medicine; Glendinning E.H. Professional English in Use: Medical; Pohl A. Test Your Professional English; A&C Black. Check Your English Vocabulary for Medicine; Grice T. Nursing 1, 2 и др.), используемых в процессе обучения.

**3. Интерактивный метод** – предполагающий использование современного телекоммуникационного и компьютерного оборудования, специализированного программного обеспечения. Для отработки лексических и фонетических навыков активно используется интерактивная платформа «Quizlet» - бесплатное приложение, которое позволяет запоминать информацию, представленную в виде учебных карточек. На основе разработанных преподавателем лексических карточек «Quizlet» автоматически строит тренировочные упражнения, игры и тесты, чтобы помочь обучающимся усвоить и закрепить лексический материал, при этом для каждого студента генерируется индивидуальное задание с автоматической проверкой. Любой обучающийся может использовать не только ранее созданные учебные материалы, но и разрабатывать собственные модули.

Для отработки умений аудирования и говорения используются современные средства воспроизведения и конференц - связи, позволяющие вживую увидеть и услышать носителей иностранного языка (изучение аудио курсов, просмотр видео, прослушивание диалогов «врач-пациент»).

**4. Игровой метод** – предполагающий изучение языка в нетрадиционной, игровой форме. Игры позволяют разнообразить процесс обучения, «разбавить» типовые лексические упражнения необычными формами и соревновательными моментами. Для отработки лексических навыков на занятиях по иностранному языку мы часто используем лексические игры, наиболее популярной из которых является «Guess the Medical Term» («Угадай слово»). Суть игры заключается в следующем – студенты в микрогруппах получают набор карточек, подготовленных преподавателем. На каждой карточке представлено уже изученное слово, словосочетание или коллокация. Каждый студент по очереди берет карточку и объясняет ее содержание строго на английском языке, не используя русскую речь, жесты и однокоренные слова. Студенты должны угадать напечатанное слово или словосочетание и точно воспроизвести его с правильным произношением. По мере использования игра дополняется и усложняется различными фиксированными выражениями, в частности, студенту дается задание, обязательно начать свое объяснение с вводной фразы: I think / believe ..., I suppose / guess ..., As far as I know (remember, can judge) ..., As I see it ..., It goes without saying ..., It seems to me ..., If I'm not mistaken ..., There is no doubt ..., In my view/opinion ..., From my point of view ..., Let's clear it up ..., To tell the truth ..., Take it from me ... и т.д.).

**5. Проектный метод** – предполагающий подготовку определенного группового проекта, в рамках которого каждый студент имеет индивидуальное задание. Проектный метод часто применяется на заключительных занятиях по теме или курсу, когда студенты уже овладели определенным лексическим материалом, достаточно отработали его на практических занятиях и готовы продемонстрировать свои знания. Творческие проекты организуются в форме драматизаций, токшоу, деловых, ролевых и интерактивных игр, мини спектаклей на английском языке по темам: «Anatomy and Physiology of the Human Organism», «At the Doctor's», «Medical Institutions», «Dentistry», и т.д. Исследовательские проекты проводятся в форме групповых конференций с подготовкой докладов, иллюстрируемых мультимедийными презентациями.

**Выводы.** Как показывает практика, основными преимуществами лексического подхода являются его практичность и реалистичность. Студент не вспоминает правила построения предложения в том или ином грамматическом времени, а выбирает готовый шаблон из памяти и использует его в контексте. Наличие стабильного набора таких шаблонов значительно повышает беглость и естественность речи, помогает разнообразить речь, развивает языковую догадку.

Научные исследования свидетельствуют о том, что лексический подход не только влияет на качество коммуникации между его участниками, создавая такие положительные качества, как оптимистическое отношение к восприятию информации и любознательность, усиливают социальные отношения, но и существенно интенсифицируют учебный процесс. «Студенты, изучающие язык с помощью лексического подхода, демонстрируют более быстрый прогресс в развитии навыков разговорной речи и более высокий уровень владения языком. Кроме того, они чувствуют большую уверенность в своих способностях и меньше страдают от языкового барьера» [6, С. 4].

Данный подход к обучению позволяет значительно сократить время, затрачиваемое на пополнение словарного запаса и формирование универсальных компетенций, связанных с профессиональной деятельностью, так как при регулярном повторении материал запоминается легко и способствует повышению мотивации к изучению профессионально-ориентированного иностранного языка в медицинском вузе.

#### **Литература:**

1. Атякшева, Д.А. Эффективность применения лексического подхода при обучении студентов высшего учебного заведения иностранному языку / Д.А. Атякшева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 172-175
2. Гергель, О.В. Особенности изучения английского языка в лексическом подходе / О.В. Гергель, А.Р. Ахметшина // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – № 1-3 (62). – С. 141-143
3. Иголкина, М.И. Лексический подход к обучению иностранному языку в техническом вузе / М.И. Иголкина, В.С. Язынина // Гуманитарный вестник БМГТУ. – 2022. – № 1. – С. 1-6
4. Лямова, О.О. Managing a Patient: учебное пособие по английскому языку / О.О. Лямова. – Пермь: ФГБОУ ВО «ПГМУ имени академика Е.А. Вагнера» Минздрава России, 2022. – 94 с.
5. Лямова, О.О. Anatomy and Physiology of the Human Body: учебное пособие по английскому языку / О.О. Лямова. – Пермь: ФГБОУ ВО «ПГМУ имени академика Е.А. Вагнера» Минздрава России, 2023. – 92 с.
6. Нецветова, В.О. Лексический подход в обучении иностранным языкам / В.О. Нецветова // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 25.08.2023). – Чебоксары: ИД «Среда», 2023. – С. 80-83
7. Петрова, М.А. Обучение лексике в системе российского иноязычного образования / М.А. Петрова // Диалог языков и культур: лингвистические и лингводидактические аспекты: материалы XIII Всерос. науч.-практ. конф. молодых учёных. – Тверь, 29 апреля 2021. – С. 1-6
8. Трубина, З.И. Обучение грамматическому аспекту речи на основе лексического подхода / З.И. Трубина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 5. – С. 1-13
9. Lewis, M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice / M. Lewis. – Hove: Thomson Heinle, 1997. – 205 p.
10. Lewis, M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward / M. Lewis. – Thomson Heinle, 1993. – 197 p.

**Педагогика**

#### **УДК 378**

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

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

**студентка 3 курса социального факультета Омарова Нурият Абдулазизовна**

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

### **ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В НАУЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

*Аннотация.* Вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность является одним из приоритетных направлений функционирования современного вуза, которое позволяет в дальнейшем формировать научный потенциал страны. В статье рассматривается важность формирования исследовательских компетенций учащихся на протяжении всего процесса обучения в вузе, что согласуется с основными принципами государственной политики в сфере образования на современном этапе развития общества. Общими характеристиками образовательного процесса выступают педагогическое сопровождение и создание благоприятной научно-исследовательской среды, в которой происходит становление будущего специалиста в условиях свободного выбора предоставляемых способов творческой самореализации, саморазвития, поддержки научных инициатив каждого студента, помощь в его жизненном самоопределении и профессиональном росте. Автор пришел к выводу, что студенты не настроены в своем большинстве в дальнейшем связать свою будущую деятельность с наукой, несмотря на то, что на факультете научная работа поставлена на высоком уровне.

*Ключевые слова:* исследовательские компетенции, научно-исследовательская деятельность, образование, сфера образования, учащиеся.

*Annotation.* Involving students in research activities is one of the priority areas of functioning of a modern university, which allows for the further formation of the country's scientific potential. The article discusses the importance of developing students' research competencies throughout the entire process of studying at a university, which is consistent with the basic principles of state policy in the field of education at the present stage of social development. The general characteristics of the educational process are pedagogical support and the creation of a favorable research environment in which the formation of a future specialist takes place in conditions of free choice of the provided methods of creative self-realization, self-development, support for the scientific initiatives of each student, assistance in his life self-determination and professional growth. The author came to the conclusion that the majority of students are not inclined to connect their future activities with science, despite the fact that at the faculty scientific work is organized at a high level.

*Key words:* research competencies, research activities, education, education sector, students.

**Введение.** Важность формирования исследовательских компетенций учащихся в течение процесса учебы в современном образовательном учреждении согласуется с основными принципами государственной политики в сфере образования и осуществляется в рамках единых требований к такого рода деятельности федерального образовательного стандарта нового поколения. Общими характеристиками образовательного процесса выступают педагогическое сопровождение и создание благоприятной среды и атмосферы для научного познания, формирования и раскрытия

исследовательского потенциала, в которых происходит становление социально активной и творческой личности в условиях свободного выбора предоставляемых способов творческой самореализации, саморазвития, поддержки научных инициатив каждого обучающегося, помощь в его жизненном самоопределении и профессиональном становлении.

**Изложение основного материала статьи.** На сегодняшний день организация научно-исследовательской работы с учащимися высших учебных заведений считается приоритетной задачей функционирования современного вуза, которое позволяет в дальнейшем формировать научный потенциал страны. Уходит в прошлое традиционное понимание учебного процесса с академическим проведением лекционных и семинарских занятий, устным опросом, четкими ответами по материалам лекций, отсутствием научной и творческой составляющей в подготовке обучающихся. Все активнее внедряется в процесс традиционной подачи и закрепления обучающего материала научная и творческая составляющие, стимуляция исследовательско-поисковых способностей учащихся, вовлечение их в различные виды творчества, научного поиска, формирование у студентов компетенций молодых исследователей. Именно такого рода деятельности сейчас уделяется огромное внимание, что подтверждает ее актуальность. Поддержка студенческих научных инициатив, как на уровне самих вузов, так и на уровне правительства, государства, чему свидетельствуют осуществление реализации различных механизмов поддержки студенческих инициатив в сфере науки. Это, в свою очередь, конечно же, мотивирует наиболее креативную часть студенческой молодежи более активно заниматься научными исследованиями, что, в будущем, непременно, даст свои результаты и, возможно, перерастет в более масштабную деятельность [2, С. 58].

В современных реалиях нашего времени, несмотря на непростые социально-экономические условия в стране, напряженную политическую ситуацию в целом по всему миру, образовательный процесс диктует новые требования к сегодняшнему учащемуся, которым отвечает и соответствует широкий спектр базовых знаний и умений, а также наличие определенных профессиональных компетенций, что позволит молодому специалисту быть конкурентным на современном рынке труда. Молодой выпускник вуза оказывается в сложном положении, учитывая высокие требования общества к профессионализму современного специалиста, его базовой подготовке, знаниям в смежных областях производства. Сложность еще заключается в том, что современный прогресс не стоит на месте, наука развивается стремительными темпами, делаются новые открытия в самых разных направлениях науки и молодой специалист, конечно же, должен быть в курсе новых тенденций и актуальных трендов.

Такому разностороннему развитию и становлению выпускника вуза, желанию изучать все новое, быть в курсе новых направлений развития науки способствует научная и творческая деятельность студентов, осуществляемая в рамках учреждений высшего образования. Студенческая наука является важной частью и очень весомой составляющей образовательного процесса в современном образовательном учреждении. Она, наравне с образовательной и воспитательной деятельностью, способствует повышению эффективности организации всего образовательного процесса, который имеет конечной целью становление высококвалифицированных профессионалов, содействует практической и творческой направленности подготовки выпускников через вовлечение их в различного рода исследовательскую работу, познание и приобретение новых знаний и умений, расширение своего кругозора, участие в научных мероприятиях, реализации проектов.

Роль студенческой науки в становлении грамотного профессионала своего дела постоянно и неуклонно растет, и этому есть множество примеров из жизни. Такого рода деятельность способствует выявлению наиболее одаренных студентов, помогает им раскрыть и использовать в полной мере внутренний творческий потенциал, реализовать свои научные планы. Ведь увлеченное изучение науки – это творческий процесс, это поэтапное раскрытие внутренних возможностей студентов, их скрытых ресурсов, о которых они, возможно, даже не подозревали и сами. Поэтому педагогу в своей работе, в процессе обучения молодого поколения, очень важно пробудить у студентов интерес к изучению неизвестного, рассмотреть в них задатки творчества, ростки поисковой любознательности, сформировать необходимые в их дальнейшей профессии компетенции.

Переживаемый в наши дни переход к многоуровневой структуре обучения, а также постоянно растущие запросы и требования работодателей к выпускникам образовательных учреждений диктуют ряд новых правил к системе высшего образования. Все эти вестия и ожидания нашли свое отражение в образовательных стандартах нового поколения, которые основываются на компетентностном подходе, направляющего участников образовательного процесса на поиск новых глубин научного знания, необходимого выпускникам для самостоятельной взрослой жизни и достижения профессиональных высот в дальнейшем. После окончания учебы конкурентный выпускник должен обладать необходимыми компетенциями для решения практических задач, заниматься самосовершенствованием и уметь адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни. Вовлечение студентов в исследовательскую работу сегодня является важной составляющей современной системы подготовки кадров для рынка труда [3, С. 61].

Особенностью деятельности любого современного вуза является то, что учебная работа тесно переплетается с совместным с обучающимися участием в тех видах работ, которые регламентируются госстандартом нового поколения. Он требует большой объем совместной работы на всех факультетах, функционирования научно обоснованной системы информационного и научного обеспечения образовательного процесса, компетентностного и комплексного подхода к обучению. Способствуя полноценной реализации государственных задач по выпуску работников с университетским образованием, соответствующих уровню мировых стандартов, научной работе отводится большое место в подготовке современных выпускников.

Исходя из нашего опыта, можно утверждать, что на социальном факультете Даггосуниверситета уделяется большое внимание научной работе студентов на протяжении многих лет и существует достаточно большой опыт вовлечения учащихся в такого рода эксперимент в условиях реализации образовательной программы. Сложились хорошие традиции, имеется внушительный опыт совместной работы профессорско-преподавательского состава факультета со студентами по написанию научных статей, проектов, участия в мероприятиях самого разного уровня, выступлений на разных площадках, побед и поощрений. И, конечно же, у нас есть большие планы на будущее. В течение учебного года ведется постоянная работа Проектного офиса факультета, кружковая работа. Все активнее внедряется проектный подход, который заключается в самостоятельной или командной поисковой работе студентов при выполнении домашних заданий с дальнейшей возможной их реализацией после завершения учебы. В процессе проектной деятельности формируются профессиональные компетенции обучающихся, они более глубоко и детально изучают выбранную для исследования проблему, пытаются предложить различные варианты ее решения, зачастую, нестандартные, инновационные, но имеющие шанс на будущую реализацию. Взаимодействие в процессе работы над проектом с преподавателями, со своими одногруппниками, с командой способствует развитию межличностного и межкультурного взаимодействия учащихся, раскрытию творческих способностей, коллективного мышления, командной работе, самоорганизации. У студентов формируются такие качества, как способность мыслить нестандартно, не по шаблону, предлагать несколько вариантов решения задач и выбирать из них один, на их взгляд, наиболее перспективный для данного проекта, а также брать на себя ответственность за принятие решения. Овладение учащимися правил командного взаимодействия, умения услышать других членов команды, отстоять

свою точку зрения, обосновать свою позицию – это отдельная и очень важная составляющая всей научно-исследовательской деятельности. Именно работа в команде способствует формированию чувства поддержки товарищей, чувства принятия твоей идеи и твоих мыслей, твоей позиции, что способствует, конечно же, личностному росту и взрослению учащихся в стенах вуза.

Говоря о руководстве НИРС, надо понимать, что это комплексная система педагогических условий всего профессорско-преподавательского состава, обеспечивающих управление учебным процессом не только по реализации образовательной программы в процессе обучения, но и по освоению умений, компетенций в реализации научной работы, знакомстве с прикладными методами исследований, воспитанию у них потребности в саморазвитии, раскрытии еще нереализованных задатков и способностей молодых людей, формированию необходимых и таких важных в наше время компетенций. Это большая совместная работа всего факультета, направленная на умение работать с эмпирическими данными, систематизировать и анализировать их, делать соответствующие выводы, предлагать инновационные пути решения стандартных задач.

Если обобщить и глобализировать роль учебного процесса в современном обществе, то можно подвести итог, что он направлен на воспитание инновационного поколения, социально активных граждан, обеспечивает существование человеческой цивилизации в целом. В.И. Вернадский отмечал, «главным содержанием живых людей является научная работа» [1, С. 471]. Именно наука рассматривается как наиболее действенный фактор формирования мировоззрения, критериев и убеждений человека, его отношения к себе, к окружающим и к миру в целом. Касаемо сферы образования, то здесь наука предполагает воздействие на весь учебный процесс и в состоянии даже привести к изменению структуры образования. Поэтому без повышения качественного показателя образования, без подготовки высококлассных специалистов, невозможно инновационное развитие производства, а также внедрение новых открытий и законов в нашу жизнь. И это направление набирает обороты, вовлекая в этот вид взаимодействия все большее число обучающихся, побеждая и принося новые достижения на площадках страны, покоряются неизведанные вершины. Все это, несомненно, формирует разносторонне развитую личность, высококлассного работника, уверенного в своих силах, компетенциях, готового плодотворно работать на благо своей страны, реализовывать свои социальные и производственные статусы в социуме.

Исследуя ситуацию на отдельном факультете нами проведен социологический опрос, который позволил подробно изучить и осветить НИРС в современном вузе. Выборка была представлена студентами разных вузов нашей республики. Респондентами являлись 80 молодых людей, из которых 62 девушки (77,5%), и 18 юношей (22,5%). В результате опроса мы получили следующие данные: наличие как такового желания участия в научной жизни факультета подтвердили 31% опрошенных. Самыми распространенными пунктами, побудившими учащихся принимать участие в научных мероприятиях явились следующие: развитие новых компетенций по выбранной профессии; получение бонусных баллов для личного рейтинга студентов за активную работу в научных мероприятиях факультета; личностный рост. Также нами были выявлены пункты, по которым остальные учащиеся не занимаются научными исследованиями, почему у них отсутствует интерес к такого рода работе: отсутствие времени (46%), самостоятельная рабочая занятость (17%), не видели смысла (35%) и т.д. Мы также выяснили, что по завершению бакалавриата всего 38% респондентов желают продолжить обучение в магистратуре, а остальные полагают, что в научном направлении нельзя заработать «приличных денег», и что оно не сможет помочь реализовать свои жизненные планы. Практически 60% опрошенных дали отрицательный ответ. Основной причиной, по мнению опрошиваемых, является малая вероятность материального поощрения. По окончании обучения всего лишь 5% современных выпускников хотят работать в учебном заведении и связать свою будущую деятельность с наукой.

**Выводы.** Таким образом, по результатам опроса был сделан вывод – студенты не настроены в своем большинстве в дальнейшем связать свою будущую деятельность с наукой, несмотря на то, что на факультете научная работа поставлена на высоком уровне. В настоящее время у студентов другие интересы и приоритеты. Необходимо менять мнение молодежи о науке на государственном уровне.

#### **Литература:**

1. Голубинцев, В.О. Философия науки / В.О. Голубинцев, А.А. Данцев, В.С. Любченко. – Изд. 2-е, Ростов-н/Д. – 2008. – С. 470-475
2. Магдиева, Н.Т. Формирование исследовательских компетенций студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин. / Н.Т. Магдиева, А.М. Варгаева, К.З. Кафарова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 81. – Ч. 1. – С. 58-61
3. Охотина, А.С. Вовлечение студентов педагогического вуза в научно-исследовательскую деятельность: оценка уровня эффективности / А.С. Охотина, Л.Н. Белоголова // Поволжский педагогический поиск, – 2021. – №4 (38). – С. 59-67
4. [www.psyvision.ru/help/filosofiya/50-filnayki59/529-filnayki1](http://www.psyvision.ru/help/filosofiya/50-filnayki59/529-filnayki1)

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент, исполняющий обязанности заведующего кафедрой физического воспитания и спортивной медицины Магомедов Гамзат Хасратович**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала);

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности Омаров Магомедали Магеррамович**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);

**старший преподаватель кафедры спортивных игр Магомедова Раисат Мансуровна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

### **ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрена физкультурно-оздоровительная деятельность студентов в контексте здорового образа жизни. Здоровый образ жизни на этапе студенчества является важнейшим социальным фактором, проходящим все уровни современного социума, влияя на основные сферы жизнедеятельности общества. Автор отмечает, современная система физического воспитания в высших учебных заведениях России в первую очередь направлена на выполнение задач общей



физической подготовки. Инновации в физическом воспитании позволяют студентам развиваться физически, формировать мировоззрение и способность самостоятельно определять свою образовательную траекторию и жизненную программу. Являясь главной задачей, стоящей перед обществом, в процессе формирования здорового образа жизни у студентов следует побуждать к сохранению и укреплению здоровья, пропагандировать и поддерживать культуру здорового образа жизни среди молодежи. Автор приходит к выводу, что развитие здорового образа жизни у студента считается комплексным решением, то есть только совместными, общими усилиями можно достичь лучших результатов и показателей в формировании у студента понятия и позитивного отношения к здоровому образу жизни.

*Ключевые слова:* физкультурно-оздоровительная деятельность, студент, здоровый образ, жизнь, вуз, физическое воспитание, педагог.

*Annotation.* The article considers the physical culture and recreational activities of students in the context of a healthy lifestyle. Healthy lifestyle at the stage of students is the most important social factor, passing through all levels of modern society, influencing the main spheres of life activity of the society. The author notes, the modern system of physical education in higher educational institutions of Russia is primarily aimed at fulfilling the tasks of general physical training. Innovations in physical education allow students to develop physically, form a world outlook and the ability to independently determine their educational trajectory and life programme. Being the main task facing the society, in the process of forming a healthy lifestyle among students should be encouraged to preserve and strengthen health, promote and support the culture of a healthy lifestyle among young people. The author concludes that the development of a healthy lifestyle in the student is considered a complex solution, that is, only by joint, common efforts can achieve the best results and indicators in the formation of the student's concept and positive attitude to a healthy lifestyle.

*Key words:* physical education and recreational activities, student, healthy lifestyle, life, university, physical education, teacher.

**Введение.** В настоящий период вопрос о здоровом образе жизни граждан встал наиболее остро, который рассматривается на уровне государственной важности. В Указе Президента РФ В.В. Путина, содержащий национальные цели и стратегические задачи развития РФ говорится о увеличении продолжительности жизни до 80 лет к 2030 г.» [6].

Одной из главных задач становится приобщения студентов российских ВУЗов к спорту. Это происходит в условиях жесткой урбанизации и негативной экологической, экономической и психологической обстановки в государстве. Спорт в этом отношении выступает не только как способ развития физической подготовки, но и способ улучшения коммуникации, способ развития делового и командного общения среди молодежи и взрослого населения.

Мощным фактором в студенческий период является здоровый образ жизни, который проходит все уровни современного общества и различным образом распространяется жизнедеятельность социума.

Наряду с озабоченностью государства, вопросы формирования здорового образа жизни среди студенческой молодежи актуальна для ученых, таких как П.К. Дуркин, М.П. Лебедев, М.М. Борисова, В.А. Ясвин и др., а так же и практиков системы высшего образования. Активно увеличивается количество публикаций по рекомендациям о здоровом образе жизни студентов; увеличивается число программ, которые направлены на решение образовательно-воспитательных задач, расширяется перечень методов, форм организации; способствующих формированию здорового образа жизни студенческой молодежи.

Вопросы формирования здорового образа жизни студентов многогранно затрагивают этот возрастной период. Молодое поколение, обучающееся в институтах и университетах, являются сторонниками определенного образа жизни. Молодежь является важным социальным субъектом, способным к пополнению интеллектуального капитала общества. Необходимо формировать образованное, здоровое подрастающее поколение, не только обладающее правильной гражданской позицией, но и нацеленное на здоровый образ жизни [2, С. 181].

**Изложение основного материала статьи.** Физическая активность может помочь когнитивным функциям молодых людей и их вниманию, а также помочь им сосредоточиться на своей работе. Последствия участия в организованных видах спорта студенческой молодежи напрямую связаны с физической активностью с долгосрочными вторичными эффектами. Активный образ жизни в молодом возрасте способствует более активному образу жизни во взрослом возрасте. Так как большинство заболеваний проявляется в более позднем возрасте, продолжение занятий спортом во взрослом возрасте позволит снизить риск заболеваемости и смертности.

Однако, современная система физического воспитания в высших учебных заведениях России в первую очередь направлена на выполнение задач общей физической подготовки. Она не способствует удовлетворению потребностей и интересов оздоровительно-рекреационного характера молодежи, не может сформировать систему мотивов к регулярным занятиям физическими упражнениями. Инновации в физическом воспитании позволяют студенткам развиваться физически, формировать мировоззрение и способность самостоятельно определять свою образовательную траекторию и жизненную программу.

Таким образом, цель физического воспитания студентов будет реализована максимально эффективно. Оздоровительные мероприятия дают возможность добиться значительного общеукрепляющего и оздоровительного эффекта с ориентацией на возрастные особенности, предпочтения, физические возможности; досугово-оздоровительная деятельность студенческой молодежи – важная составляющая повышения профессионального мастерства будущего специалиста. Обобщает теоретические основы формирования рекреационно-оздоровительной культуры студентов; разработана и обоснована структура и содержание технологии формирования рекреационно-оздоровительной культуры студенческой молодежи средствами оздоровительно-оздоровительного и рекреационного туризма; определены организационно-методические условия внедрения физического воспитания студентов высших учебных заведений в учебный процесс; оценивается эффективность исследования.

Досуговая и оздоровительная деятельность студенческой молодежи является важным компонентом повышения профессионального мастерства будущих специалистов, компонентом профессиональной подготовки, которая выражается в системе ценностей, знаний, потребностей, навыков и умений формировать, поддерживать и укреплять физические, психические, духовные и социальные аспекты здоровья будущих специалистов физической культуры и спорта.

Такой спектр неоднозначных значений понятия «образ жизни» обуславливает особое к нему внимание.

Являясь главной задачей, стоящей перед обществом, в процессе формирования здорового образа жизни у студентов следует побуждать к сохранению и укреплению здоровья, пропагандировать и поддерживать культуру здорового образа жизни среди молодежи. Эффективная пропаганда физической активности остается ключевой стратегией в достижении массового изменения уровня активности.

По мнению В.В. Маркова физкультурно-оздоровительная активность правильно помещается в здоровый образ жизни как подсистема, как ее деятельный компонент, некоторый представляется его важнейшей частью. В свою очередь, ЗОЖ обнаруживает качества и функции физкультурно-оздоровительной активности, обнаруживаясь деловитостью по-над деятельностью, структурирует и организывает ее [4, С. 54].

Положительные результаты от занятий спортом достигаются в первую очередь за счет физической активности, но вторичные эффекты приносят пользу для здоровья, такую как психосоциальное и личностное развитие и меньшее потребление алкоголя. Отрицательные последствия, такие как риск неудачи, травм, расстройств пищевого поведения и эмоционального выгорания, также очевидны. Поскольку физическая активность со временем совершенствуется и становится более организованной, роль физической культуры и спорта в обществе с годами становится все более важной не только для отдельного человека, но и для общественного здравоохранения.

Например, педагогический процесс, в котором изменяемым материалом становятся другие люди и их деятельность. В своей работе Е.С. Садовников разделяет деятельность «над материалом природы» и «деятельности социотехнические», то есть деятельности над деятельностью, как мы описали ранее [4].

Физкультурно-оздоровительная деятельность в рамках общечеловеческой деятельности участвует в процессе воспроизводства социума в двух качествах: того, что воспроизводится, и того, что производит. В практическом плане ведутся разработки физкультурно-оздоровительных технологий, которые презентуются под различными названиями: «здоровьесберегающие», «здоровьесохраняющие», «здоровьеразвивающие», без должной категориальной проработки по соответствию сути в названиях [1, С. 12].

Основание таких «технологий» выкладывается из традиционных методик оздоровительной физической культуры советского периода, построенных на научных знаниях натуралистического похода. Чтобы выправить ситуацию, необходимо наладить качественную трансляцию и эффективное обучение физкультурно-оздоровительной деятельности «Процесс формирования ЗОЖ может быть представлен как результат обретения опыта индивидуальной организованности в физкультурно-оздоровительной деятельности [3, С. 22].

Следовательно, понятие «организованность» отражает продуктивно результативную часть организационной, физкультурно-оздоровительной деятельности и представляет собой последствие процесса, его проявление на исходном материале. Здесь важно разделять процесс формирования здорового образа жизни от самой физкультурно-оздоровительной деятельности.

У студентов необходимость улучшать состояние своего организма обусловлена желанием самореализоваться в современном обществе, став достойными его представителями. Необходимость осознать это формируется в основном на занятиях, а также на уровне общественного и самосознания. Укреплению иммунной системы способствуют занятия спортом и физическими упражнениями, что увеличивает выносливость и силу организма.

Нездоровый образ жизни студентов отрицательно сказывается на их самочувствии и состоянии организма в целом. Жизнь студента насыщена яркими событиями, которые неразрывно связаны со стрессовым фактором. Ради достижения некоторых целей студентам приходится нарушать свой привычный режим сна, многие из обучающихся питаются едой «на ходу» и используют для приготовления пищи не самые полезные продукты. Недостаточная физическая активность, редкое пребывание на свежем воздухе также негативно сказываются на общем состоянии организма, что в конечном итоге приводит к снижению эффективности работы ряда систем, появлению хронических заболеваний на фоне ослабления иммунитета. Огромное значение в развитии организма играет физическая подготовка, который способствует формированию крепкого иммунитета. [4, С. 74].

На самом деле понятие здорового образа жизни связано с основными формами привычной жизни человека. Он приводит к тому, чтобы организм хорошо, эффективно справлялся с разными функциями, задачами. Кроме того, важно своевременно предупреждать возможные болезни и их развитие.

В высших учебных заведениях для организации различных мероприятий по физкультурно-оздоровительной деятельности можно внедрять такие как: спортивные соревнования, турниры, спортивные лагеря, мастер-классы и выездные экскурсии. Все это способствует повышению интереса к физической активности, позволяет укрепить здоровье и формирует правильные привычки, создает положительный эмоциональный фон на занятиях.

Немаловажную роль в этом играет и сам преподаватель, который помогает и обучает правильным принципам питания, регулярным физическим упражнениям, раскрывает азы здорового образа жизни.

Однако на сегодняшний день мы наблюдаем, что существуют проблемы, такие как отсутствие мотивации на регулярные занятия спортом, недостаточное оснащение залов спортивным инвентарем и т.д.

Таким образом, стоит заметить, что сегодня некоторые трудности в здоровье студентов связаны с новыми возможностями, способами решения задач на другом уровне. Есть противоречия, которые наблюдаются в самой системе воспитания здорового ребенка, например, при проведении консультаций, живого общения, и равнодушным отношением к собственному состоянию здоровья детей. Кроме того, многие близкие родственники не заинтересованы в формировании того самого важного здорового образа жизни. Все это должно быть решено.

Привлечь человека к тому, чтобы вести активный образ жизни для поддержания своего здоровья – это всегда сложная цель. То есть рассказать человеку о том, как важно выполнять конкретные действия, можно, но практическая часть зависит только от него. Можно знать много о здоровом образе жизни, но при этом ничего не делать. Как говорят психологи, мы стремимся делать то, что приносит радость, наслаждение. Но отказываемся от действий, которые связаны с негативными моментами. Бывает так, что действия могут быть приятными, но на небольшой отрезок времени, потом наступает момент, пожимания плеч. У человека должна быть искренняя заинтересованность в спорте, физической активности, поддержании собственного здоровья.

Все основные вышеперечисленные условия должны сделать так, чтобы ученик смог сориентироваться на активный здоровый образ жизни. И это приводит в итоге к получению им основных знаний по поводу развития здорового образа жизни. Кроме того, потребуется сделать так, чтобы человек положительно относился к понятию здорового образа жизни.

Резюмируя можно отметить, что развитие у студентов понимания важности здорового образа жизни, с помощью различных, эффективных в применении способов, приемов, средств, разного характера выполняется именно в процессе образовательной активности. Это проводится вне уроков. Так можно решить проблему по формированию здорового образа жизни маленького человека. То есть в центре внимания всегда должен быть именно комплексный подход.

**Выводы.** Можно сделать вывод, что процесс формирования здорового образа жизни у студента, который уже становится более взрослым, считается комплексным решением. В данном случае нужно ориентироваться на систему способов, форм, как общественной, так и индивидуальной деятельности. В центре внимания возможность справиться с разными факторами риска появления болезней, комфортного применения разных условий нормального здорового образа жизни, на который постоянно настроены взрослые люди. Стоит уточнить, что все основные структуры, органы, должны предпринимать усилия, для того чтобы дети могли развиваться. Здесь говорится о государственных организациях, общественных организациях и медицинской структуре. Только совместными, общими усилиями можно прийти к лучшим результатам и показателям в формировании у каждого обучающегося понятия и позитивного отношения к здоровому образу жизни.

#### Литература:

1. Ионова, О.В. Физкультурно-оздоровительная деятельность в структуре досуга студенческой молодежи: автореферат .. к-та социолог. наук: 22.00.04 / Ионова Ольга Владимировна. – Пенза, 2018 – 21 с.
2. Коблева, С.Я. Учет возрастных психологических особенностей старшеклассников / С.Я. Коблева // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 1. – С. 180-181
3. Корягина, Ю.В. Актуальные проблемы физиологии бега на длинные дистанции (анализ исследований зарубежных лабораторий за 2010-2016 г.г.) / Ю.В. Корягина, К.Ю. Симонова // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. – 2016. – Т. 12, № 4. – С. 20-25
4. Марков, В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней: Учебное пособие для студентов высших пед. заведений / В.В. Марков. – М.: Издательский центр «Академия», 2011г. – 320 с.
5. Садовников, Е.С. Здоровый образ жизни: мудрость в заботе о себе / Е.С. Садовников// Logos et Praxis. – 2011. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovyy-obraz-zhizni-mudrost-v-zabote-o-sebe> (дата обращения: 29.04.2024)
6. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 г. № 598 О совершенствовании государственной политики в сфере здравоохранения <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35262>
7. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>

Педагогика

#### УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Макарова Саргылана Михайловна**

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

**кандидат физико-математических наук, доцент Попова Алена Михайловна**

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

**магистрант Павлова Яна Вячеславовна**

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

#### АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В РАЗВИТИИ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность развития учебной самостоятельности школьников с точки зрения корреляции общественных и образовательных тенденций. Определена цель исследования, установлены теоретическая база и методы исследования. Проанализированы различные подходы к определению понятия «учебная самостоятельность». Сформулирована целесообразность применения технологии эвристического обучения на уроках математики для развития учебной самостоятельности школьников. Рассмотрены теоретико-методологические основы по проблеме исследования. Представлены примеры разработанных уроков геометрии с применением технологии эвристического обучения в 8 классе. Описан педагогический эксперимент, проведенный на базе средней общеобразовательной школы. Продемонстрирована статистическая обработка результатов педагогического эксперимента посредством таких методов как критерий Стьюдента (t-критерий) и критерий знаков (G-критерий). Выявлена действенность применения технологии эвристического обучения для развития уровня учебной самостоятельности учащихся. Изложены выводы, а также выделены условия повышения эффективности применения технологии эвристического обучения.

*Ключевые слова:* федеральный государственный образовательный стандарт, учебная самостоятельность, технология эвристического обучения, диагностика учебной самостоятельности, педагогический эксперимент, статистическая обработка, критерий Стьюдента, критерий знаков.

*Annotation.* The article substantiates the relevance of schoolchildren's learning independence development from the point of view of correlation of social and educational trends. The aim of the research is defined, the theoretical basis and research methods are established. Various approaches to the definition of the concept of 'academic independence' are analysed. The expediency of applying the technology of heuristic learning in mathematics lessons for the development of students' learning independence is formulated. Theoretical and methodological bases on the research problem are considered. Examples of developed geometry lessons with application of heuristic learning technology in 8th grade are presented. The pedagogical experiment conducted on the basis of secondary comprehensive school is described. Statistical processing of the results of the pedagogical experiment by means of such methods as Student's criterion (t-criterion) and sign criterion (G-criterion) is demonstrated. The effectiveness of the application of heuristic learning technology for the development of the level of students' learning independence is revealed. The conclusions are stated, and the conditions for increasing the effectiveness of the application of heuristic learning technology are highlighted.

*Key words:* federal state educational standard, learning independence, technology of heuristic learning, diagnostics of learning independence, pedagogical experiment, statistical processing, Student's criterion, sign criterion.

**Введение.** Современные тенденции развития общества и образования указывают на необходимость человека в обладании личностными качествами, которые позволят ему успешно реализовать свой потенциал. Одним из таких качеств является самостоятельность, способность к самостоятельному мышлению и деятельности уже много лет актуальна во всех аспектах нашей жизни. Именно поэтому на сегодняшний день приоритетным направлением современного образования выступает формирование и развитие учебной самостоятельности школьников, что также является основным целевым ориентиром федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [9].

Цель исследования – выявить эффективность применения технологии эвристического обучения для развития учебной самостоятельности учащихся 8 класса в рамках учебного предмета «Математика».

Теоретическую базу научной работы составили публикации С.В. Косиковой (2018; 2021), Н.Ф. Виноградовой (2008), О.А. Рыдзе (2002), Г.А. Цукерман и А.Л. Венгера (2010), В.А. Далингер (2022), Е.В. Ларькиной (2014), посвященные формированию и развитию учебной самостоятельности. В изучении технологии эвристического обучения теоретической основой послужили труды А.В. Хуторского (2001, 2012), а также научные исследования Е.И. Скафа и соавторов (Е.И. Скафа, И.В. Гончарова, Ю.В. Абраменкова 2019), знакомящие читателя с особенностями применения технологии эвристического обучения на уроках математики.

В исследовании применяются следующие методы: анализ научно-методической литературы по проблеме формирования и развития учебной самостоятельности учащихся – для систематизации теоретических и эмпирических данных по теме исследования; описательный метод – для изложения основных преимуществ и возможностей технологии эвристического обучения; наблюдение за обучающимися 8 класса на занятиях по геометрии, а также педагогический эксперимент для выявления эффективности технологии эвристического обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Для более детального понимания сущности «учебной самостоятельности» проанализированы труды ученых и выделены основные сущностные характеристики данного понятия.

Н.Ф. Виноградова определяет учебную самостоятельность как «умение ставить перед собой различные учебные задачи, решать их без побуждения извне и выполнять учебные действия по собственной инициативе» [1]. Следовательно, одним из главных характеристик учебной самостоятельности выступает познавательный интерес. С этой позицией согласен и отечественный педагог О.А. Рыздзевский, однако, в её исследованиях кроме познавательного интереса основными характеристиками учебной самостоятельности выделяются также умения осуществлять действия самоконтроля и самооценки [5].

С.В. Косикова определяет учебную самостоятельность школьника как «интегративное качество личности, которое характеризуется способностью проявлять инициативу в учебной деятельности и уметь без сторонней помощи: ставить цель деятельности, выполнять операции, контролировать свою деятельность и оценивать её результаты» [3].

Итак, анализ различных подходов к изучению «учебной самостоятельности» позволяет нам сформулировать определение данного понятия, как способность человека на основе познавательного интереса преобразовывать имеющиеся методы и искать новые подходы к решению различных проблемных ситуаций. Она включает в себя умение ставить перед собой различные учебные задачи без внешних побуждений (инициативность), а также осуществлять самоконтроль и самооценку своей деятельности (контроль и оценка).

Развитие учебной самостоятельности в школе может осуществляться различными способами. Согласно работам Г.И. Саранцева, учебная самостоятельность формируется благодаря ряду учебных предметов, при этом математика представляет наиболее широкие возможности для их развития [6]. Поэтому современный учитель математики должен стремиться организовать процесс обучения так, чтобы учащиеся научились самостоятельно преобразовывать и применять полученные знания в новых ситуациях.

В.А. Далингер утверждает, что наиболее полное становление навыков познавательной самостоятельности и активности достигается путём включения в процесс обучения математики методов и средств самостоятельной исследовательской деятельности [2]. Примером их внедрения в процесс обучения математики могут послужить «исследовательские задания», предлагаемые Е.В. Ларькиной, которые влияют на становление навыков в рамках учебной самостоятельности [4].

В свете вышесказанного также возрастает роль технологии эвристического обучения, которая направлена на самостоятельное овладение знаниями, приобретение субъективного опыта и результата обучения, благодаря чему данная технология имеет значительный потенциал в развитии учебной самостоятельности.

А.В. Хуторской определяет технологию эвристического обучения как «педагогическую технологию, ориентирующую на создание учащимися субъективных внешних (материализованных) и внутренних (личностных) образовательных продуктов и происходящее на этой основе творческое саморазвитие и личностное приращение учащихся» [11]. Автор выделяет восемь этапов реализации технологии эвристического обучения на уроке [10, С. 42]. Несколько иная версия реализации данной технологии предлагается в исследованиях Е.И. Скафа, однако оба варианта содержат одну схожую составляющую – открытое задание или проблематизация деятельности. Данный этап предполагает выполнение эвристического задания, которое приводит учащихся к открытию чего-то нового, что в свою очередь несет субъективный характер и является личным образовательным продуктом [8, С. 139].

Для выявления эффективности применения технологии эвристического обучения на уроках математики, в контексте развития учебной самостоятельности, в ходе исследования проведен педагогический эксперимент на базе средней общеобразовательной школы среди учащихся 8 «б» класса в количестве 27 человек. В начале исследования осуществлена диагностика по методике С.Ю. Прохоровой «Диагностика учебной самостоятельности школьника», которая была адаптирована для учащихся 8 класса и позволила исследовать их уровень развития учебной самостоятельности в баллах (27 анкетированных) [13]. Данная методика предполагает выполнение учащимися 5 тестов, направленных на проверку различных показателей: способность к обнаружению учебной задачи, выбору, планированию, обобщению, самоконтролю и рефлексии. После проведения тестирования учитель заполняет сводную таблицу и подсчитывает баллы, а также делает письменный анализ.

На формирующем этапе педагогического эксперимента разработаны и проведены уроки геометрии в 8 классе с применением технологии эвристического обучения.

**Пример 1.** Урок открытия новых знаний. Тема: «Вписанные и центральные углы. Градусная мера дуги окружности».

Этап проблематизации деятельности реализовался с помощью когнитивного метода «конструирования понятий», смысл которого состоит в обобщении информации об объекте и формулировке на этой основе своих терминов и определений. Учащиеся делятся на несколько групп, эвристическое задание звучит следующим образом: «Задача вашей рабочей группы в течение 5 минут придумать название углам 1,3,5 (центральные) и углам 2,4,6 (вписанные), а также дать им определения» (учащиеся заранее распределили вписанные и центральные углы на 2 группы).

Далее желающие демонстрируют личный образовательный продукт, а остальные сопоставляют и сравнивают его со своим, после чего всему классу предлагается обобщить полученные результаты. В конце, ответы учащихся корректируются учителем и сопоставляются с эталоном, делается вывод о том, что вершина центральных углов расположена в центре окружности, а вписанных – на окружности.

**Пример 2.** Урок отработки умений и рефлексии. Тема: «Вписанные и центральные углы, угол между касательной и хордой. Решение задач».

Этап проблематизации деятельности реализуется с помощью задач открытого типа – учащимся предлагается разделить на пары и решить следующие задачи.

**Задача 1.** Начертите окружность с центром  $O$  и диаметры окружности ( $AC$  и  $BD$ ). Сможете ли мы найти градусную меру угла  $AOD$ , если нам будет известна градусная мера угла  $ACB$ ?

**Задача 2.** К окружности с центром в точке  $O$  проведены касательные  $DA$  и  $DB$ , выберите на одной из дуг точку  $C$  так, чтобы получился вписанный угол  $ACB$ . Определите величину этого вписанного угла, если угол  $ADB$  равен  $70^\circ$ .

**Задача 3.** К окружности с диаметром  $AB$  в точке  $A$  проведена касательная. Через точку  $B$  проведена прямая, пересекающая окружность в точке  $C$  и касательную в точке  $K$ . Через точку  $C$  проведена хорда  $CD$  параллельно  $AB$  так, что получилась трапеция  $ACDB$ . Через точку  $D$  проведена касательная, пересекающая прямую  $AK$  в точке  $E$ . Ответьте на следующие вопросы:

а) Чему равна величина угла  $COE$ , если угол  $DCB$  равен  $30^\circ$ ?

б) Чему равен диаметр окружности, если угол  $EDC=30^\circ$ , а  $KB=3\sqrt{3}$ ?

Следующим этапом становится демонстрация желающими своего образовательного продукта. Вместе с тем учитель при помощи когнитивного метода «эвристических вопросов» обращает внимание учащихся на преобразование решённых задач, например, задав вопросы: «Что еще мы можем найти, зная величину угла  $ACB$ ?», «Что мы можем изменить в условии задачи, чтобы получить аналогичную или противоположную задачу?» или «Как будет выглядеть чертёж, если окружность вписана в прямой угол?». На этом этапе создаётся атмосфера творческого преобразования, где учащиеся используют определения, теоремы, признаки, опорные задачи и свойства, изученные ранее в новых ситуациях.

Последним шагом педагогического эксперимента стал контрольный этап, где была проведена повторная диагностика уровня развития учебной самостоятельности по той же методике. Результаты диагностики в начале и в конце эксперимента отражены в таблице 1. Большинство учащихся (63%) 17 в начале и (59%) 16 в конце эксперимента имеют средний уровень, что свидетельствует о способности учащегося определять цель своей деятельности и удерживать её в процессе учебной работы, а также корректировать с помощью учителя. В продуктивной деятельности учащиеся, имеющие средний уровень, оперируют фактами и усвоенным ранее учебным материалом, получая в результате объективно новую для них информацию. У семи (26%) учащихся в начале и у пяти (19%) в конце наблюдается низкий уровень, свидетельствующий о неспособности к самостоятельной постановке цели. Для ученика с низким уровнем развития учебной самостоятельности достаточно лишь удерживать цель, поставленную учителем на протяжении урока. У (11%) 3 в начале эксперимента и (22%) 6 в конце выявлен высокий уровень, указывающий на самостоятельность осуществления всех учебных действий, кроме того учащиеся, имеющие высокий уровень, умеют пошагово контролировать свои действия в процессе их выполнения и адекватно оценивают полученные результаты.

Таблица 1

Уровни развития учебной самостоятельности учащихся 8 "б" класса в начале и в конце педагогического эксперимента

| Уровни развития УС | До начала эксперимента | В конце эксперимента |
|--------------------|------------------------|----------------------|
| Низкий             | 7                      | 5                    |
| Средний            | 17                     | 16                   |
| Высокий            | 3                      | 6                    |

Для более детального анализа результатов диагностики в начале и после эксперимента осуществлена статистическая обработка данных с помощью таких методов как t-критерий Стьюдента, а также G-критерий знаков.

Критерий Стьюдента (t-критерий) – это класс методов статистической проверки гипотез, чаще всего его применение связано с проверкой равенства средних значений в двух выборках. В данном исследовании сравниваются две зависимые (парные) выборки, то есть результаты измерений какого-либо количественного признака для одного и того же объекта до и после экспериментального воздействия. Условия применения статистического критерия Стьюдента – происхождение выборок из нормально распределённых совокупностей, а также гомогенность дисперсий, сравниваемых данных [13].

Подчинение выборок нормальному закону распределения установлено через выборочное среднее, медиану и моду, которые имеют несущественное отличие, а также проверено с помощью эксцесса кривой распределения, имеющей незначительное отрицательное отклонение от нуля, что указывает на распределение близкое к нормальному. Исходя из этого, а также, учитывая гомогенность дисперсий двух выборок, можно сделать вывод о возможности применения t-критерия Стьюдента для статистической обработки результатов диагностики уровней развития учебной самостоятельности учащихся 8 класса, а также для определения эффективности применения технологии эвристического обучения на уроках математики.

Так, данный метод статистической обработки помог выяснить, что уровень развития учебной самостоятельности в конце эксперимента значимо отличается от уровня развития того же показателя в начале эксперимента ( $t_{эмн} = 3,498$ ), что может быть обусловлено применением технологии эвристического обучения. Однако, невозможно утверждать о конкретно положительном или о конкретно отрицательном влиянии, то есть, t-критерий Стьюдента помог выявить наличие эффекта, но не смог определить её направление (положительное или отрицательное). Поэтому целесообразным будет обратиться к другому статистическому методу – критерию знаков (G-критерий). Он предназначен для определения общего направления сдвига исследуемого признака при переходе от первого измерения ко второму [12]. Основными ограничениями G – критерия являются зависимость выборок и объём выборок, который должен варьироваться от 5 до 300.

Для применения данного критерия был использован алгоритм, приведённый в работе Е.В. Сидоренко [7]. Согласно вычислениям по этому алгоритму можно сделать вывод, что при уровне значимости  $\alpha=p=0,05$ , проведенные уроки геометрии с применением технологии эвристического обучения способствуют росту уровня развития учебной самостоятельности учащихся. Чего нельзя сказать об уровне значимости равном  $\alpha=p=0,01$ , где результаты получились абсолютно противоположными.

Так, по итогам применения двух статистических методов можно утверждать, что при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в пяти случаях из ста ( $\alpha=p=0,05$ ) применение технологии эвристического обучения является эффективным в развитии уровня учебной самостоятельности учащихся 8 класса. Но при уровне значимости  $\alpha=p=0,01$  такое утверждение невозможно, так как несмотря на наличие значимых отличий согласно t-критерию Стьюдента, G-критерий знаков определяет положительную динамику развития учебной самостоятельности случайной или не имеющей значимых различий при первичном и вторичном измерениях.

Так, основываясь на предыдущих исследованиях и на результатах проведённого педагогического эксперимента, были выделены следующие условия, которые, по нашему мнению, помогут повысить эффективность применения технологии эвристического обучения:

- применение технологии стоит начать с пропедевтической эвристической деятельности в 5-6 классах и постепенно формировать эвристические умения к 10-11 классам;
- при введении технологии в процесс обучения необходимо учитывать общий уровень развития ученического коллектива, индивидуальные и возрастные особенности учащихся, а также особенности содержания учебного материала;
- реализация эвристического обучения требует гораздо больше учебного времени, чем сообщение готовой информации, поэтому разные этапы технологии могут реализовываться на разных уроках (например, творческое домашнее задание).

**Выводы.** Таким образом, в ходе исследования изучены психологические и педагогические аспекты развития учебной самостоятельности школьников, проведен анализ подходов к определению понятия «учебная самостоятельность» и

сформулировано собственное определение, обобщающее точки зрения рассмотренных авторов. Рассмотрены научно-методические основы реализации технологии эвристического обучения на уроках математики и обоснована возможность её применения для развития учебной самостоятельности учащихся, на основании чего разработаны и проведены уроки геометрии в 8 классе. Об эффективности применения технологии эвристического обучения в развитии учебной самостоятельности учащихся свидетельствует статистическая обработка результатов педагогического эксперимента, вместе с тем в ходе исследования выявлены некоторые условия её повышения. Перспективы дальнейшей работы заключаются в возможности анализа влияния на эффективность технологии эвристического обучения других факторов, таких как мотивация учащихся и стиль обучения. Это позволит лучше понять, какие дополнительные условия способствуют наиболее успешному применению данной технологии.

#### **Литература:**

1. Виноградова, Н.Ф. Материалы курса «Окружающий мир» как учебный предмет в начальной школе: особенности, возможности, методические подходы / Н.Ф. Виноградова. – Москва: Пед. ун-т «Первое сентября», 2008. – 72 с.
2. Далингер, В.А. Методика обучения математике. Поисково-исследовательская деятельность учащихся: учебник и практикум для вузов / В.А. Далингер. – Москва: Изд-во Юрайт, 2022. – 460 с.
3. Косикова, С.В. О сущности учебной самостоятельности школьников и уровнях ее развития / С.В. Косикова // Проблемы современного образования. – 2018. – №. 4. – С. 143-150
4. Ларькина, Е.В. Инновационная деятельность в образовании / Е.В. Ларькина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – №. 41. – С. 98-102.
5. Рыздз, О.А. Развитие самостоятельности младшего школьника в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рыздз Оксана Анатольевна. – Москва, 2002. – 189 с.
6. Саранцев, Г.И. Методика обучения математике в средней школе: учебное пособие / Г.И. Саранцев. – Москва: Просвещение, 2002. – 224 с.
7. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2003. – 350 с.
8. Скафа, Е.И. Технологии эвристического обучения математике: учебное пособие. 2-е изд. испр. и доп. / Е.И. Скафа, И.В. Гончарова, Ю.В. Абраменкова. – Донецк: ДонНУ, 2019. – 220 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.05.2021 N 287]: сайт. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000> (дата обращения: 20.05.2024)
10. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – Москва: МГУ, 2003. – 416 с.
11. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 544 с.
12. Шелехова, Л.В. Математические методы в педагогике и психологии: в схемах и таблицах: учебное пособие / Л.В. Шелехова. – Майкоп: изд-во АГУ, 2010. – 192 с.
13. Электронный журнал «Справочник педагога-психолога»: сайт. – 2021. – URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/160-diagnostika-uspevaemosti/2958-diagnostika-uchebnoj-samostoyatelnosti-mladshego-shkolnika> (дата обращения 20.05.2024)

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород); Филиал СамГУПС в г. Нижнем Новгороде Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Самара);

**студент Киселева Анастасия Павловна**

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

**кандидат философских наук, доцент Ротанова Мира Борисовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

#### **ВОЗМОЖНОСТИ БЕРЕЖЛИВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ КУРСОВОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА**

*Аннотация.* Цель исследования связана с возможностью адаптации методов бережливого производства для создания научно-исследовательских работ студентов (на примере курсовой работы). Работа строится на принципах диалектики, восхождения от абстрактного к конкретному, методах анализа, систематизации и анкетирования. Теоретическая значимость: выявлены основные бережливые технологии, которые возможно применить в научной работе студентов, описана возможность применения группы бережливых технологий в практике написания студенческих курсовых работ. Практическая значимость: были сформулированы рекомендации, которые способствуют оптимизации научно-исследовательской работы студентов с помощью методов бережливых технологий. Итогом этого исследования стало описание методов бережливых технологий, которые являются актуальными для всех сфер, связанных с умственной деятельностью, в частности для написания студентами курсовой работы как наиболее часто востребованного интеллектуального квалификационного задания. Выгодами внедрения методов бережливых технологий в интеллектуальную деятельность студентов (на примере создания курсовой работы) станут следующие факторы. Это уменьшение сроков выполнения работы, а также совершенствование самого процесса. Улучшение качества научных работ. Уменьшение ситуаций, негативно влияющих эмоционально-психологическое состояние. Оптимизация всех имеющихся ресурсов. Возможность заняться другими научными исследованиями.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, бережливые технологии, студент, вуз, курсовая работа, принципы бережливого производства.

*Annotation.* The purpose of the study is related to the possibility of adapting lean manufacturing methods to create research papers of students (using the example of coursework). The work is based on the principles of dialectics, ascent from the abstract to the concrete, methods of analysis, systematization and questioning. Theoretical significance: the main lean technologies that can be

applied in the scientific work of students are identified, the possibility of using a group of lean technologies in the practice of writing student course papers is described. Practical significance: recommendations were formulated that contribute to the optimization of students' research work using lean technology methods. The result of this study was the description of lean technology methods, which are relevant for all areas related to mental activity, in particular for students to write coursework as the most frequently demanded intellectual qualification assignment. The benefits of introducing lean technology methods into the intellectual activity of students (using the example of creating a course work) will be the following factors. This means reducing the time required to complete the work, as well as improving the process itself. Improving the quality of scientific papers. Reducing situations that negatively affect the emotional and psychological state. Optimization of all available resources. There is an opportunity to engage in other scientific research.

*Key words:* vocational education, lean technologies, student, university, course work, principles of lean production.

**Введение.** Основы бережливого производства заложил Генри Форд таким революционным изобретением, как конвейер. Киичиро Тойода в свою очередь смог преобразовать достижения Форда, приняв ряд нестандартных решений, вследствие чего он смог добиться и бесперебойности процесса производства, и широкого ассортимента товаров. Поэтому последние 20 лет лидирующие позиции среди своих конкурентов занимает именно Toyota.

Сегодня мы все чаще слышим понятие «бережливые технологии», которые внедряют не только в производство, но и в медицину, образование, искусство. Однако не все до конца понимают, что это и каким образом оно воздействует на производственный, образовательный и другие процессы. Существующие на данный момент научные работы описывают в своем подавляющем большинстве производственные процессы крупных предприятий, гуманитарные же учреждения, в том числе образовательные, рассматриваются авторами достаточно редко [1, 2].

Однако основные принципы, которые способствуют непрерывному увеличению объемов производств товаров, при этом сохраняющих отличное качество, оказываются вполне применимыми и востребованными за пределами промышленных предприятий. К этим принципам можно отнести следующие:

1. Особое внимание уделяется мелочам.
2. Отсутствие страха пробовать что-то новое (экспериментирование).
3. Определение качества и объема произведенного продукта.
4. Увеличение эффективности труда.
5. Прогнозирование и предотвращения возможных потерь [3].

Данным правилам следуют многие крупные компании, например ПАО Сбербанк, Ford, Porsche. В основном данные принципы популярны у тех корпораций, которые занимаются именно производством материального блага, а не интеллектуального. И это легко можно объяснить тем, что умственную деятельность проблематично и в каких-то случаях невозможно стандартизировать, разбить на одинаковые операции, как это делается на конвейере. Однако не все так однозначно. Были проведены исследования (Бредли Статс и Дэвида Аптон) суть, которых состояла в том, чтобы внедрить основы производства Тойота в работу IT специалистов, юристов и финансистов. Ученые внедрили в процесс работы принцип «вытягивания» всех имеющихся знаний о своей сфере деятельности у работников организаций и тем самым смогли добиться значительных результатов [4].

В данной работе рассматривается способы внедрение и применение бережливых технологий в процесс обучения студента, а именно в написание курсовой работы.

*Методология исследования.* Цель исследования связана с возможностью адаптации методов бережливого производства для создания научно-исследовательских работ студентов (на примере курсовой работы). Гипотеза: применение бережливых технологий при выполнении студентами курсовой работы позволит сэкономить интеллектуальные и временные затраты и повысить качество выполнения. Работа строится на принципах диалектики, восхождения от абстрактного к конкретному, методах анализа, систематизации и анкетирования.

**Изложение основного материала статьи.** В ходе исследования было проведено анкетирование 145 студентов (n=145) 2-3 курса НГПУ им. Козьмы Минина. Цель опроса заключалась в установлении ключевых трудностей, которые возникают при написании курсовой работы.

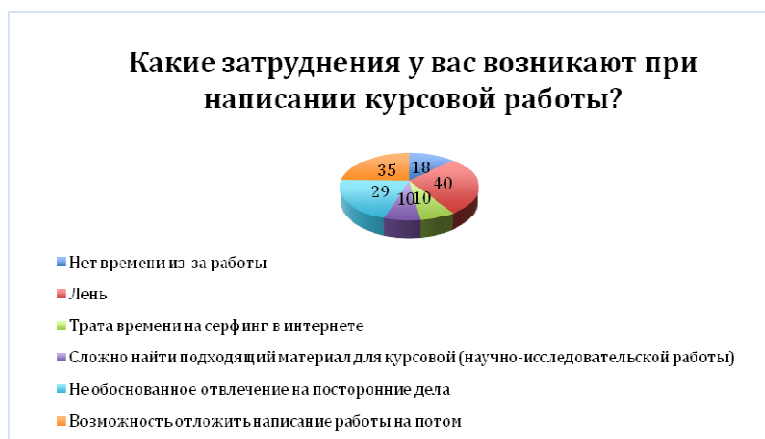
В анкете студентам были представлены следующие вопросы:

1. С какими трудностями вы встречаетесь при написании курсовой работы.
2. Какие методы бережливых технологий Вам нравятся и являются эффективными при написании курсовой работы.

Список методов с пояснениями и кратким определением был составлен на основе научной статьи К.В. Бельша [4].

В результате анкетирования было выявлено, что два самых сложных этапа в написании курсовой работы – это поиск и анализ материала, а также определение количества затрачиваемого времени на каждую главу работы.

Помимо этих главных сложностей, существуют и иные затруднения, связанные с умственной деятельностью, а также с определенными препятствиями, которые негативно сказываются на сроке выполнения работы (рис. 1).



**Рисунок 1. Трудности в подготовке курсовой работы, %**

Так в ходе анкетирования было выявлено, что лень и откладывание дел осознаются как основные препятствия делу. Полагаем, что с данными трудностями необходимо бороться при помощи карты ценностей и указанного там времени (см. далее рис. 3). Вторым метод – «Кайдзен» – дополняет «JIT». Для начала нужно найти основные причины лени и откладывания дел и уже исходя из причин их устранять. В этом может способствовать выключение телефона, смена обстановки.

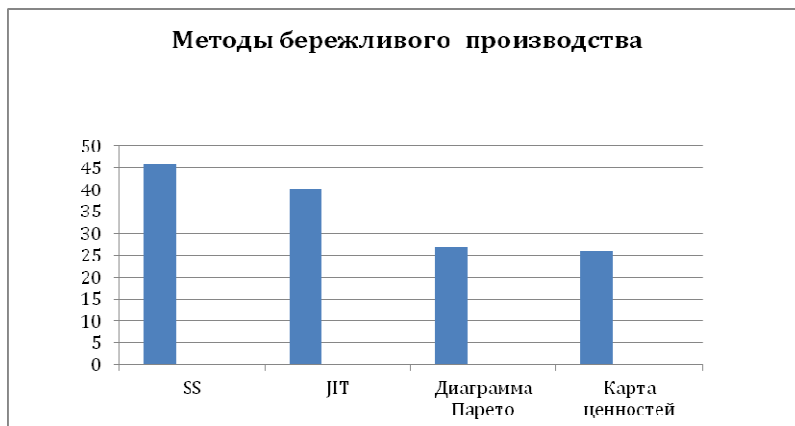


Рисунок 2. Эффективные в написании курсовой работы методы бережливого производства (мнение студентов), %

Из результатов анкетирования можно сделать вывод, что студенты знают о бережливый технологиях. 75% респондентов хотели бы сделать свою умственную деятельность более результативной посредством использования методов бережливых технологий.

В результате всей изученной информации были сформулированы следующие *рекомендации*, которые способствуют оптимизации научно-исследовательской работы студентов, прибегая к методам бережливый технологий.

- При выборе темы нужно руководствоваться личной заинтересованностью студента. Этот интерес возникает, когда тема связана с выбранным направлением обучения, если этот выбор был осознанным. Современные студенты – увлекающиеся люди, поэтому тема может иметь отношение к хобби, персональным интересам студента, быть на стыке профессиональных и личных интересов. Тема может быть связана с возможным метом работы студента в будущем, ведущими корпорациями, организациями, заинтересованными в выпускниках данной специальности. Научная работа может быть использована в дальнейшем (создание собственного бизнеса, база для дальнейших научных исследований на схожую тематику) [5].

2. В целях экономии времени следует перед началом написания курсовой работы изучить требования к оформлению.

3. Для того, чтобы вовремя сдать научную работу необходимо определить, какой временной промежутком нужен для этого. С этим поможет "Value stream mapping" (рис. 3).

- Перед тем как приступить написанию курсовой работе студенту необходимо определить цель: временные рамки и обосновать важность именно такого срока.

- Четкая цель способствует сосредоточению на работе и времени, которое на нее тратиться.

- Временные рамки стоит расставлять так, чтобы оно совпадало с датами консультации научного руководителя.

Студенту нужно помнить постоянно о цели, так как она мотивирует не останавливаться на достигнутом.



Рисунок 3. Карта ценностей

4. Созданную карту необходимо дополнить следующим методом бережливого производства "JIT", которое содействует в получении и обработке необходимой информации в нужный срок.

В данном случае указанный выше метод будет состоять в том, чтобы согласовать график работы студента и научного руководителя для эффективного сотрудничества.

Также "JIT" подразумевает учет следующих обстоятельств:

1. Брать в расчет занятость научного руководителя;
2. Учитывать загруженность студента другими учебными дисциплинами;
3. Установить количество консультаций и возможность их посещения;



4. Для улучшения качества проверки работы необходимо сдавать ее в периоды с наименьшей загрузкой научного руководителя;

5. Сдача курсовой работы раньше срока дает возможность перенаправить свои силы на иную научную деятельность.

Таким образом студент экономит свое время, повышает качество выполнения своей курсовой работы, сохраняет стабильно эмоционально-психологическое состояние. Тем самым работа будет написана более качественно и в спокойном режиме.

Для получения наиболее успешного результата рабочего процесса, студенту следует написать список, что для него является MUDA и постараться исключить это из своей деятельности.

Как пример, список MUDA может быть представлен в следующем содержании:

1) присутствие боязни или страха долгого однотипного труда (в данном случае рекомендуют воспользоваться методикой Кайдзен.

2) Завтрашний день (рекомендуется рационально оценить планы на завтрашний день и в результате чего, станет понятно, что и в завтра не будет времени на то чтобы написать работу, поэтому лучше всего будет это сделать сегодня

3) Плохая память и рассеянность (рекомендуется вписывать важные на усмотрение вещи в блокнот);

4) Телефон, частые уведомления часто отвлекают и мешают сконцентрироваться на чём то, мешают думать (необходимо откладывать гаджет во время рабочей деятельности);

5) Открытые вкладки социальных сетей и сайтов провоцируют на просмотр и обновление страницы;

Только после того, как приходит осознание своих потерь и минусов в процессе написания работы, становится легче их исправлять.

6. Наиболее важным аспектом является организация своего рабочего места (для этого необходима методика 5С):

1) Для начала стоит взять в привычку, то есть закрепить за собой создаваемый порядок и поддерживать его в дальнейшем.

2) Для поддержания порядка необходимо содержать своё рабочее место в чистоте, а также следить за чистотой рабочего оборудования.

3) Необходимо оставлять только нужное непосредственно для рабочего процесса.

4) Создать комфортные условия для осуществления труда и держать нужные предметы частого использования ближе к себе.

5) Рекомендуется также постоянно совершенствоваться, особенно если с первого раза не получается расстаться со своим телефоном, можно пробовать стараться сделать это в следующий раз.

7. Перед прочтением материала, рекомендуется проконсультироваться с научным руководителем, а если же его прочтение окажется сложным, можно воспользоваться принципом «одной минуты» от Кайдзен.

8. При необходимости можно воспользоваться принципом дзидока.

Если же при выполнении работы возникают какие либо сомнения, вопросы в её достоверности выводов и заключений, необходимо приостановить работу и выявить данные проблемы.

Образование каких-либо ошибок или брака предотвращает принцип дзидока. Чтобы ошибка не была повторена, она должна быть осознаваемой и зафиксированной. Ошибочные места текста курсовой работы можно выделить шрифтом, фоновым заполнением, чтобы впоследствии уточнить информацию в литературе или у научного руководителя. Если же не уделять проблемам должного внимания, то и вся работа может стать некорректной или бесполезной. В результате чего придется вносить множество исправлений или же начинать саму работу заново. Качество работы всегда находится в приоритете, поэтому все источники перепроверяются, подбираются первоисточники, а сгенерированные искусственным интеллектом тексты перепроверяются и тщательно пересказываются [6], тогда обеспечивается эффективное использование времени и исключение MUDA-деятельности.

**Выводы.** Бережливые технологии – важный инструмент современного производства, возможности применения которого все еще недостаточно описаны, но очень востребованы в образовании [7]. Следовательно, внедрение методов бережливых технологий в интеллектуальную деятельность студентов (на примере создания курсовой работы) не только возможно, но и ведет к следующим желаемым результатам:

- уменьшение сроков выполнения работы, а также совершенствование самого процесса;
- улучшение качества научных работ;
- уменьшение ситуаций, негативно влияющих на эмоционально-психологическое состояние;
- оптимизация всех имеющихся ресурсов;
- возможность заняться другими научными исследованиями.

#### **Литература:**

1. Панова, У.М. Внедрение бережливых технологий как современный инструмент в профессиональном образовании / У.М. Панова // Проектное управление социально-экономическим развитием региона: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 27 апреля 2023 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. – С. 239-242

2. 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. – С. 5. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-2-5

3. Технологии бережливого производства в системе образования // Инновационное развитие профессионального образования. – 2021. – № 3(31). – С. 170-183

4. Щелина, Т.Т. Бережливые технологии в образовательной среде: Оптимизация процесса отработки навыков и технологий медиации (примирения) / Т.Т. Щелина, Н.В. Гусева // Наука. Культура. Искусство: Актуальные проблемы теории и практики: Сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. В 5-ти томах, Белгород, 02 февраля 2023 года. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2023. – С. 35-40

5. Ротанова, М.Б. Культура понимания в коммуникативном пространстве социальной реальности / М.Б. Ротанова. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2021. – 159 с. – ISBN 978-5-7310-5432-4

6. Туманов, Э.В. Управление карьерой в условиях внедрения профессиональных стандартов и цифровизации экономики: экономические и правовые аспекты / Э.В.Туманов, И.В. Каспаров, С.В. Булганина, М.П. Прохорова, Н.В. Яшкова // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2019. – № 11-1. – С. 168-173

7. Бельш, К.В. Классификация основных методов и инструментов бережливого производства / К.В. Бельш // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. – 2016. – № 3. – С. 70-77

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна  
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
 Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

### ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* Детский коллектив как социальная группа, с одной стороны, выступает как социально-педагогическое явление, развивающееся под влиянием педагогов. С другой же стороны, для этой группы характерно наличие определенной саморегуляции, обусловленной существующими внутригрупповыми процессами. Являясь своеобразной малой группой, школьный коллектив представляет собой генетически одну из ранних ступеней социальной организации, где у ребенка развивается общение и разнообразные виды деятельности, формируются отношения со сверстниками, столь важные для становления его личности. Важнейшим фактором, обеспечивающим успешность социализации личности в обществе и коллективе, является ее характер взаимодействия с окружением. Одним из наиболее значимых факторов, влияющим на специфику такого взаимодействия, является проявление конфликтного поведения. Подростки не всегда могут дать оценку своим действиям, рефлексировать на тему сказанных слов или выполненных действий. Конфликт может принимать неконструктивные формы из-за повышенной агрессии или инфантилизма подростков, что, в свою очередь толкает детей на необдуманные и жестокие поступки. Нельзя не отметить, что в данный возрастной период у подростков повышена эмоциональная чувствительность, вследствие чего дети могут преувеличивать мелкие проблемы или неправильно воспринимать поведение других подростков, а их реакция на может быть непредсказуемой. Исследование проводилось с обучающимися 7 класса МАОУ СОШ №5, им. Г.Н. Зайцева (г. Нижний Тагил). В статье представлены результаты проведения диагностики уровня конфликтности у подростков и на основе полученных данных предложены общие рекомендации для всех субъектов образовательного процесса.

*Ключевые слова:* подростки, конфликт, конфликтное поведение, агрессия, межличностные конфликты, особенности протекания конфликтов у подростков, методы исследования.

*Annotation.* The children's team as a social group, on the one hand, acts as a socio-pedagogical phenomenon that develops under the influence of teachers. On the other hand, this group is characterized by the presence of a certain self-regulation, determined by existing intragroup processes. Being a kind of small group, the school community represents genetically one of the early stages of social organization, where the child develops communication and various activities, and forms relationships with peers, which are so important for the development of his personality. The most important factor ensuring the successful socialization of an individual in society and the team is the nature of his interaction with the environment. One of the most significant factors influencing the specifics of such interaction is the manifestation of conflict behavior. Teenagers cannot always evaluate their actions or reflect on the words spoken or actions performed. The conflict can take unconstructive forms due to increased aggression or infantilism of adolescents, which, in turn, pushes children to rash and cruel actions. It should be noted that at this age period adolescents have increased emotional sensitivity, as a result of which children may exaggerate minor problems or misperceive the behavior of other adolescents, and their reaction may be unpredictable. The study was conducted with 7th grade students of MAOU Secondary School No. 5, named after G.N. Zaitseva (Nizhny Tagil). The article presents the results of diagnosing the level of conflict in adolescents and, based on the data obtained, general recommendations are proposed for all subjects of the educational process.

*Key words:* adolescents, conflict, conflict behaviour, aggression, interpersonal conflicts, peculiarities of conflicts in adolescents, research methods.

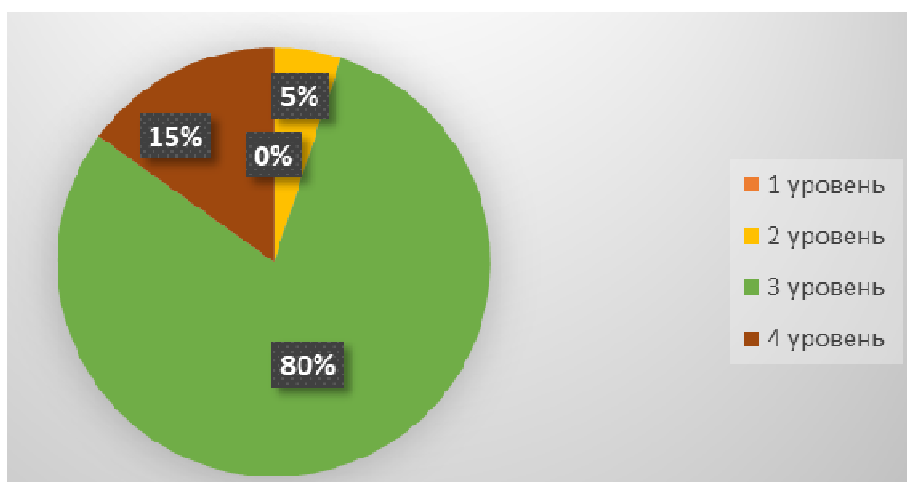
**Введение.** Конфликт – это столкновение, при котором интересы и потребности вступают в противоречие друг с другом. Межличностные конфликты возникают между различными аспектами человеческих взаимоотношений. Этапы межличностного конфликта включают в себя стадии возникновения, развития, разрешения и последствий. Функции конфликта могут быть деструктивными (ухудшение отношений) и конструктивными (улучшение коммуникации и решение проблем).

**Изложение основного материала статьи.** В нашем исследовании мы использовали 3 методики, а именно тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности», тест Томаса Килманна «Стиль поведения в конфликте», и опросник Басса-Перри, направленный на выявление уровня агрессии. Выборка составила 20 обучающихся 7 «А» класса, 11 мальчиков и 9 девочек в возрасте 13-14 лет.

В тесте «Самооценка конфликтности» В.Ф. Ряховского обучающиеся оценили себя по 7-бальной шкале, насколько в них представлено каждое из свойств.

Интерпретировать результаты можно следующим образом:

- 1 уровень – набрано менее 15 баллов. Свойственно избегать конфликтных ситуаций.
- 2 уровень – 15-30 баллов. Конфликтность не выражена.
- 3 уровень – 31-50 баллов. Конфликтность выражена слабо.
- 4 уровень – 51-60 баллов. Выраженная конфликтность.
- 5 уровень – более 61 балла. Высокая степень конфликтности.



**Рисунок 1. Результаты теста «самооценка конфликтности»**

Опираясь на данный рисунок, мы можем сделать следующие выводы. У большей части младших подростков (80%) конфликтность выражена слабо. Это свидетельствует о том, что ребята умеют сглаживать конфликты и какие-либо разногласия в школьном коллективе. Они способны избегать критических ситуаций, однако несмотря на это, подростки всё же способны отстаивать свои взгляды и интересы.

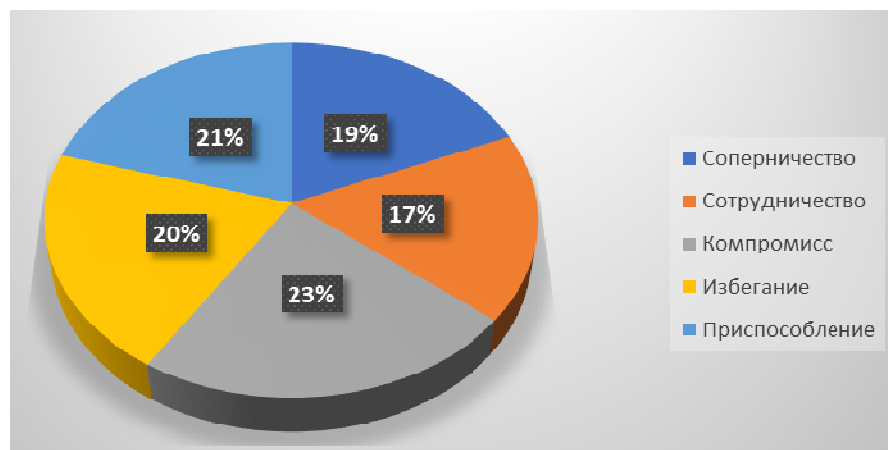
15% учащихся имеют выраженную конфликтность. Такие обучающиеся упорно отстаивают своё мнение несмотря на то, что это может негативно повлиять на их общение и взаимоотношения с одноклассниками. Они вступают в споры и могут агрессивно отстаивать своё мнение, они не заинтересованы в сглаживании нарастающего конфликта, ведь их цель – быть правыми в споре, несмотря ни на что. Стоит отметить, что сами они не ищут повод для споров. Таких детей могут недолюбливать в школьном коллективе, но при этом их никто не унижает и не обижает.

Лишь у 5% опрошенных конфликтность не выражена. Обучающиеся не любят участвовать в конфликтах, если возникают какие-либо разногласия или споры – они предпочитают оставаться в стороне. Такие ученики очень аккуратны и тактичны. Но если им всё же приходится вступать в конфликт, они анализируют, как эта ситуация может повлиять на их отношения с другими одноклассниками и чем это может для них обернуться. Чаще всего они уступают своим обидчикам и не настаивают на своих интересах.

Никто из младших подростков не набрал менее 15 баллов. Это означает, что младшим подросткам не свойственно избегать межличностных конфликтов. В любом случае, большая часть из них предпочитает отстаивать свои взгляды и точки зрения, что вынуждает подростков вступать в конфликт и иногда портить отношения с одноклассниками.

Нами был проведён тест Томаса-Килманна, который направлен на выявление предпочитаемого стиля поведения в конфликте. Всего существует 5 видов: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление.

С помощью данного опросника мы можем выявить виды.



**Рисунок 2. Результаты теста Томаса-Килманна, стили поведения в конфликте учащихся 7 класса**

На данной диаграмме мы можем видеть, что ведущим стилем поведения в межличностном конфликте в 7 «А» классе школы МАОУ СОШ № 5 является компромисс, что составляет 23%. Эти данные свидетельствуют о том, что учащиеся готовы идти на компромисс, чтобы выйти из конфликта. Некоторые ребята готовы понять своего оппонента, встать на его место, но в то же самое время не готовы полностью отказываться от своих интересов. Таким образом, большая часть учащихся решает межличностные конфликты путём взаимных уступок, либо взаимного соглашения. Это является самым мягким решением конфликтов.

Приспособление является вторым наиболее частым стилем решения конфликтов (21%). Обучающиеся уходят от конфликта, т.к. они не уверены в себе, своей точке зрения. У таких оппонентов нет сил, чтобы отстаивать свои интересы. Другими словами, можно отметить, что такие дети стараются смягчить межличностный конфликт, при этом сохранив отношения и уступив противнику.

20% обучающихся выбирают такой стиль поведения как избегание, т.е. они стараются уйти от проблемы, ничего не обсудив, даже не стараясь найти решения их ссоры или конфликта. Стоит отметить, что уклонение полезно, когда оппонент

понимает, что его противник сильнее его, обладает большим авторитетом. Они решают проигнорировать проблему, либо отложить проблему до лучших времён, когда будет больше сил для решения межличностного конфликта.

19% опрошенных используют соперничество, как стиль решения конфликтов. Учащийся во время конфликта ориентируется на свои интересы, навязывает другому участнику конфликта своё решение конфликта, не предпринимая никаких попыток найти компромисс. Вследствие соперничества учащиеся могут полностью разорвать отношения между собой. Школьники, использующие такую стратегию в конфликте – агрессивны, уверены в себе.

Последняя стратегия поведения в межличностном конфликте – сотрудничество, составляет 17%. Это самый низкий процент в нашем в данном опросе. Это указывает на то, что меньшая часть детей готова сотрудничать во время межличностного конфликта, иными словами, приспособиться и активно взаимодействовать с другими сторонами, стремиться к взаимопониманию и поиску решений, которые удовлетворят интересы всех участников конфликта.

Проанализировав данные результаты теста Томаса-Килманна, можем прийти к выводу, что в 7 «А» классе большая часть детей готова идти на компромисс, приспособиться, чтобы не увеличивать масштабы конфликта. Учащиеся готовы выстраивать хорошие межличностные отношения, однако не все готовы уступать и искать совместные решения для выхода из конфликта. Многие настроены на отстаивание своих интересов до самого конца, что приводит к прекращению общения, либо к агрессивному отношению со стороны участников конфликта.

В теоретической части данной работы мы отметили, что главной особенностью и причиной межличностных конфликтов среди школьников является повышенная агрессия. Мы решили использовать опросник агрессии Басса-Перри, чтобы выявить склонность агрессии среди школьников 13-14 лет. Мы выделили общий показатель, а именно 3 уровня агрессивности, которые характеризуют учащихся 7 класса: высокий, средний и низкий.

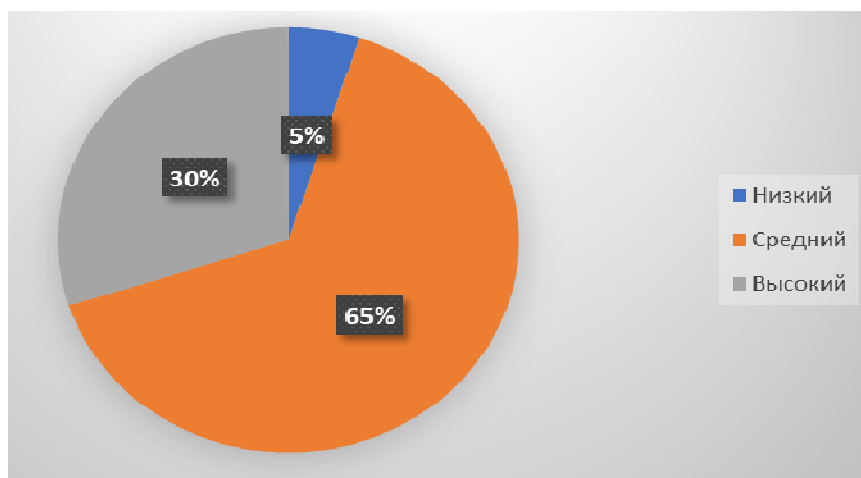


Рисунок 3. Результаты опросника Басса-Перри, уровни агрессии учащихся 7 класса

С помощью представленной диаграммы, мы можем сделать следующие выводы:

1. 65% обучающихся 7 класса имеют средний уровень агрессивности. Это обозначает, что дети могут периодически выходить из себя выйти из себя, т.е. проявлять агрессивное поведение, но неоднозначно и не в такой высокой степени. Такие менее склонны к физической агрессии. Однако они могут использовать вербальную агрессию, отстаивая свою точку зрения в конфликте.

2. 30% опрошенных проявляют высокий уровень агрессии, что связано с высоким уровнем конфликтности. Такие школьники склонны более часто проявлять агрессивное поведение, а именно вербальную агрессию, враждебность, также могут применять физическую агрессию, если их вывести из себя. Они испытывают больший уровень гнева или неумение эффективно управлять своими эмоциями.

3. Последний уровень агрессивности – низкий, составляет 5%. Лишь один респондент в нашем исследовании имеет такой уровень. Уровень можно охарактеризовать следующим образом: дети редко или практически не проявляют агрессивное поведение в конфликтных ситуациях. Они не склонны к физической, вербальной агрессии, не проявляют гнев или враждебность по отношению к своим одноклассникам. Они ведут себя аккуратно, стараясь не нарваться на конфликты и недопонимания.

**Выводы.** Таким образом, мы можем подойти к логическому заключению, что младшие подростки имеют тенденцию проявлять некоторую агрессивность во время межличностных конфликтов со своими одноклассниками. Большинство опрошенных имеют средний уровень конфликтности, что свидетельствует о том, что подростки хотят отстаивать свои мнения, но при этом лишь малая часть из них готова перейти на применение физической силы, т.е. агрессии (30%). Во время конфликта ведущим стилем решения конфликта является компромисс (23%). Дети готовы идти на уступки, в ходе которых учитывается их собственная точка зрения и мнение их оппонента. При этом, стоит отметить, что наибольшая часть школьников выражает свою конфликтность слабо (80%). На их конфликтное и агрессивное поведение могут влиять их психологические особенности, особенности воспитания, а также их социальное окружение.

Программа профилактики и предупреждения межличностных конфликтов среди младших подростков предполагает эффективные методы по минимизации конфликтных ситуаций между обучающимися в школьном коллективе.

Первое, что стоит применить – это проведение специальных внеучебных мероприятий в школе, которые будут направлены на образование младших подростков о вреде агрессии и насилия. Такие мероприятия можно проводить раз в неделю на протяжении всего учебного года. Важно, чтобы школьники понимали последствия своих действий и умели находить альтернативные способы решения конфликтов. Детей нужно информировать о том, что агрессия, применение силы, словесные угрозы и манипуляции – это не выход. Подросткам необходимо рассказывать и показывать ролики на тему того, какие могут быть последствия таких методов при решении конфликтной ситуации. Наглядность может стать очень хорошим примером того, как делать не нужно и какие школьник может иметь последствия в будущем.

Следующее, что стоит порекомендовать педагогам – проведение специальных тренингов среди младших подростков, направленных на развитие коммуникативных навыков, где школьников будут учить выдержке и самообладанию, терпимости, что непременно снизит проявление агрессивности во время ссор и конфликтов. Частота проведения – также 1

раз в неделю на протяжении всего учебного года. На таких тренингах стоит давать школьникам задания, где представлен какой-либо определенный конфликт. Дети должны будут поделиться на группы и представить свои собственные методы решения конфликтной ситуации. Дети после представления своей проделанной работы обсуждают результаты со специальным педагогом. Идёт обсуждения, какой из предложенных методов мог быть эффективным, а какой стоит не рассматривать во время ссоры. Таким образом, дети научатся контролировать своё поведение, проводить рефлексию, т.е. оценивать свои действия и поведения, смогут лучше управлять своими эмоциями и эффективно взаимодействовать с окружающими. Стоит отметить, что педагог не должен лезть в личную жизнь подростков, прося школьников привести примеры конфликтов и их причины из личного опыта. Это может вызвать нежелание детей сотрудничать с педагогом, либо вовсе ходить на такие тренинги.

Для педагогов мы рекомендуем не оставаться в стороне, если они видят, что между учащимися происходит ссора. Многие учителя иногда предпочитают не лезть в школьные разборки детей, если те не касаются учебного процесса. Мы же считаем, что педагогам стоит проявлять внимательность и не равнодушие по отношению к обучающимся. Учителя и сотрудники школы могут предоставлять индивидуальную поддержку и проводить консультации или беседы с детьми, которые подвержены агрессивному отношению со стороны одноклассников. Также учителя могут проводить индивидуальные разговоры с провокатором конфликтов, либо же направить его к школьному психологу для выявления причин его девиантного поведения.

Если есть такая возможность, то педагогам как можно чаще нужно организовывать специальные поездки с учащимися в интересные места, где они будут не только общаться друг с другом, но и узнавать новую информацию, историю своего города и других и т.п. Говоря о рекомендациях для родителей, им стоит принимать большее участие в жизни своих детей. Необходимо чаще интересоваться их личной жизнью и обращать внимание на их изменения в поведении. Нужно оказывать психологическую поддержку своим детям, не осуждать, а обсуждать проблему и попытаться найти совместно решение конфликтной ситуации. При необходимости стоит обратиться к специалисту, если у родителя недостаточно возможностей для оказания моральной поддержки своему ребёнку.

Нельзя не отметить, что дети берут пример с их родителей. Сказанные грубые слова подросток тут же запомнит и будет их использовать при конфликтах со своими одноклассниками. Поэтому супругам важно не устраивать конфликты между собой, применяя агрессию или вовсе физическую силу, особенно в присутствии их подростка, который впоследствии будет проецировать поведение своих родителей в межличностных конфликтах со своими одноклассниками. Необходимо контролировать себя, свои эмоции, если родители не хотят травмировать психику ребёнка, что может привести к печальным последствиям.

Для младших подростков мы можем порекомендовать следующее – признавать свои эмоции и не замалчивать обиды, если они уже возникли. Не стоит доводить ситуации до точки невозврата. Лучшим решением для предупреждения конфликта является обсуждение с тем, кто доставил школьнику неприятные чувства и эмоции. Нужно высказываться в спокойном тоне, чтобы не спровоцировать своего обидчика на агрессию, либо избегание данного разговора. Говорить стоит один на один, чтобы у подростка не возникло желание казаться «круче» на фоне своих одноклассников, принизив другого. Можно использовать такие фразы как «я чувствую...», «когда ты...». Это позволит выразить собственную точку зрения, не обвиняя другого подростка, и способствовать более конструктивному разговору. Такие разговоры помогут предотвратить конфликт ещё на стадии его зарождения. Однако если ситуация начинает выходить из-под контроля, и обидчик не хочет реагировать на чувства одноклассника, то не стоит стесняться просить помощи у педагогов или родителей. Взрослые, более мудрые и опытные люди помогут младшим подросткам разрешить конфликт и найти решение, которое будет приемлемым для всех сторон.

Подросткам также необходимо научиться расслабляться, чтобы внутри не копилась негативные эмоции и чувства. Важно найти здоровые способы справиться с агрессией и стрессом. Это может включать занятия хобби, которые помогают расслабиться и отвлечься. Например, рисование, танцы, занятие музыкой. Концентрация на своём любимом деле поможет снизить агрессивность, а также способствует улучшению настроения, терпеливости и эмоциональной устойчивости.

#### **Литература:**

1. Акрамов, М.Р. Конфликт и его социально-психологические свойства / М.Р. Акрамов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 6 (348). – С. 293–295. – URL: <https://moluch.ru/archive/348/78354/> (дата обращения: 26.11.2023)
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для ВУЗов / А.Я. Анцупов. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
3. Бабосов, Е.М. Конфликтология / Е.М. Бабосов. – СПб.: ТетраИздат, 2009. – 112 с.

**Педагогика**

**УДК 159.95**

**аспирант, ассистент Манцулич Валерия Валерьевна**

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

### **РАЗВИТИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются метакогнитивные способности личности как знания о собственных когнитивных процессах, процессе познания, и регуляции этого процесса. Делается акцент на проблеме развития метакогнитивных способностей личности и их влияния на образовательный процесс. В образовательном процессе высшей школы важно учитывать рост самостоятельности студентов и их образовательные потребности в контексте разных видов занятий и практической подготовки. Развитие метакогнитивных способностей является важной задачей образовательной системы высшей школы. Эти способности не только помогают студентам успешно завершать учебные программы, но и готовят их к самостоятельной и продуктивной жизни в современном обществе. Поэтому преподаватели и образовательные учреждения должны уделять должное внимание развитию метакогнитивных способностей у своих студентов, создавая для них подходящие условия и предоставляя необходимую поддержку и ресурсы. Наличие высокоразвитых метакогнитивных способностей позволяет личности эффективнее ставить цели, преодолевать трудности и выбирать стратегии познания.

*Ключевые слова:* когнитивная психология, когнитивные способности, метакогнитивные способности, профессиональное образование.

*Annotation.* The article examines the metacognitive abilities of an individual as knowledge about one's own cognitive processes, the process of cognition, and the regulation of this process. Emphasis is placed on the problem of developing the metacognitive

abilities of the individual and their influence on the educational process. In the educational process of higher education, it is important to take into account the growing independence of students and their educational needs in the context of different types of classes and practical training. The development of metacognitive abilities is an important task of the higher education system. These abilities not only help students successfully complete their academic programs, but also prepare them to live independently and productively in modern society. Therefore, teachers and educational institutions should pay due attention to the development of metacognitive abilities in their students by creating suitable conditions for them and providing the necessary support and resources. The presence of highly developed metacognitive abilities allows an individual to more effectively set goals, overcome difficulties and choose cognitive strategies.

*Key words:* cognitive psychology, cognitive abilities, metacognitive abilities, professional education.

**Введение.** В современном образовании ключевым фактором успешности студентов становится не только уровень знаний, но и способность к саморегуляции и анализу собственного мышления. Этот аспект образовательного процесса, связанный с метакогнитивными способностями личности, привлекает все большее внимание исследователей и педагогов. В контексте высшей школы развитие этих способностей приобретает особое значение, поскольку оно не только способствует улучшению академических результатов, но и подготавливает студентов к самостоятельной и успешной жизни после окончания обучения. В данной статье рассмотрим важность и некоторые аспекты развития метакогнитивных способностей в контексте образовательного процесса высшей школы.

**Изложение основного материала статьи.** В науке активно развиваются взгляды на проблемы когнитивной и метакогнитивной психологии. Необходимо отметить вклад отечественных и зарубежных ученых: Л.С. Выготский разработал теорию, в которой он подчеркивал роль культурных и социальных факторов в формировании когнитивных процессов и структур психики. Его концепция акцентировала взаимодействие между индивидом и социокультурной средой в процессе развития. П.Я. Гальперин предложил модель функциональных систем, описывающую, как человек организует и использует свои знания для решения задач. А.Р. Лурия исследовал организацию психических процессов и предложил концепцию психических регуляторов как системы, обеспечивающей координацию различных когнитивных функций мозга. Б.М. Величковский уделял внимание изучению асимметрии мозга и ее роли в когнитивных функциях. М.А. Холодная исследовала различные когнитивные стили, предпочтения и стратегии обработки информации, обращала внимание на тесную связь между познавательными способностями и ментальным опытом, а Т.В. Черниговская изучала особенности восприятия информации с точки зрения нейронауки. Ж.Ж. Пиаже предложил теорию развития когнитивных способностей ребенка, выделяя несколько последовательных стадий развития. Дж. Миллер, Д. Бродбент, Дж. Кларк, Дж. Саймон, А. Ньюэлл предложили подход к изучению познавательных процессов, основанный на представлении о человеческом разуме как информационной системе, а У. Найссер описывал познание как активный процесс взаимодействия с внешним миром. К. Прибрам разработал голографическую модель функционирования психики, а Р. Солсо выделил ключевые компоненты в когнитивной психологии, такие как репрезентация знаний, обработка информации и когнитивная нейронаука. Дж. Лакофф предложил концепцию фреймов – структурированных когнитивных схем, которые помогают людям интерпретировать и организовывать информацию о мире. Э. Лофтус предложила, что люди формируют представления о мире, создавая и тестируя гипотезы о его функционировании. А.А. Карпов исследовал метакогнитивные способности в качестве комплекса метакогнитивных знаний и деятельности, которые включают в себя представления субъекта о своем уровне когнитивных процессов и его использование различных стратегий. А.И. Савенков рассматривал метакогнитивные способности в контексте их роли в познавательных процессах и обучении (влияние на эффективность и успешность образовательного процесса) [4]. В целом, метакогнитивные способности представляют собой определенные знания субъекта о процессе познания, контроль и регуляцию этого процесса, включая применение различных когнитивных стилей и стратегий.

Остается актуальной проблема развития метакогнитивных способностей личности. Это связано с их влиянием на эффективность и успешность познавательной деятельности. Особое значение придается изучению и развитию метакогнитивных способностей личности в контексте учебной деятельности с опорой на идеи преемственности и непрерывности образования.

В психологической науке метакогнитивные способности рассматриваются как конкретные знания человека о собственных процессах мышления и познания, а также, контроль и регуляция этих процессов с применением определенных когнитивных стратегий и стилей, методов и приемов. Метакогнитивные способности личности включают в себя непосредственно:

А) знания:

1) личности о себе, как субъекте познавательной деятельности:

- сильные и слабые стороны личности;
- что влияет на состояние личности в процессе деятельности;
- ресурсы личности;
- особенности когнитивных процессов личности и другое.

2) о процессе познания в целом:

- когнитивные процессы;
- процедуры и операции в познавательной деятельности;
- умения и навыки, необходимые в процессе познавательной деятельности;
- приемы, стратегии и стили познавательной деятельности, их применение и другое.

3) о регуляции (саморегуляции) познавательной деятельности:

- постановка цели и определение задач деятельности;
- планирование и определение содержания и хода (шаги, этапы) деятельности;
- отслеживание процесса и контроль промежуточных результатов;
- контроль и оценка итоговых результатов.

Б) владение умениями, навыками и мыслительными операциями, актуальными для осуществления процесса познания;

В) опыт когнитивной деятельности в целом [4].

Но, кроме вышеперечисленных знаний, умений, навыков и опыта, важен процесс саморефлексии познавательной деятельности (здесь как анализ проведенной работы с выделением эффективных и неэффективных шагов по достижению цели, с перспективой внесения корректировок в познавательный процесс личности).

Личность с развитыми метакогнитивными способностями более продуктивна в познании, так как обладает знаниями о данном процессе и способна управлять им, достигая поставленных целей. Такая личность проявляет познавательную активность, обладает высокой мотивацией к обучению и самообучению, лучше понимает учебный материал, в связи с чем

повышается уровень обучаемости и обученности. Всё это сохраняется у человека на протяжении всей жизни и способствует процессу непрерывного образования.

В современном образовании становится все более очевидным, что успех учебного процесса зависит не только от уровня знаний студента, но и от его способности к саморегуляции, анализу и контролю своего мышления. Эти качества, в совокупности, называемые метакогнитивными способностями, играют ключевую роль в формировании успешной и эффективной личности.

В образовательном процессе высшей школы возрастает самостоятельность студентов в освоении дисциплин образовательной программы. В связи с этим возрастает потребность в овладении и развитии метакогнитивных способностей для повышения эффективности и результативности познавательной деятельности. Развитые метакогнитивные способности позволяют студентам более эффективно и самостоятельно ставить цель и задачи познавательной деятельности, формулировать критерии её (цели) достижения, осознавать трудности и искать пути их преодоления, определять содержание и ход деятельности, осознанно выбирать когнитивные стратегии с опорой на особенности поставленной цели и задач и многое другое.

Метакогнитивные способности требуют целенаправленного развития. Однако, студенты не всегда достаточно подготовлены к самостоятельному освоению и развитию собственных метакогнитивных способностей. Здесь важно включение преподавателей в процесс развития у обучающихся данных способностей.

Профессиональная подготовка студентов в высшей школе предполагает наличие лекционных, практических, семинарских занятий, а также, практическую подготовку (социокультурная, научно-ознакомительная, по получению первичных навыков научно-исследовательской деятельности, психолого-педагогическая, летняя педагогическая практика и многие другие виды). Через все перечисленные виды занятий и практической подготовки педагог оказывают влияние на развитие личности обучающихся и помогают в формировании метакогнитивных способностей.

Для формирования и развития метакогнитивных способностей в ходе профессиональной подготовки студентов необходимо содействовать обучающимся в овладении:

- осознанным пониманием собственных когнитивных процессов, стратегий, способов решения задач и принятия решений. Это позволяет им анализировать собственное мышление, выявлять ошибки и неэффективные стратегии, вносить соответствующие корректировки в свое поведение в ходе познавательной деятельности (как работает мышление и как можно улучшить свои когнитивные процессы);

- постоянным саморегулированием в установке целей и шагов действий, контроле и регуляции этих действий в процессе достижения целей. Это позволяет обучающимся в дальнейшем эффективно планировать свою деятельность, управлять ресурсами и адаптироваться под изменяющиеся обстоятельства;

- актуальными и эффективными стратегиями в познании, их систематическим применением (например, выделение ключевых идей текста, анализ прочитанного, периодический пересмотр материала, составление схем по материалу и другие). Это способствует более глубокому и системному освоению знаний;

- рефлексией, критическим анализом своих действий, принятых решений, шагов в процессе выполнения заданий, своих сильных и слабых сторон. Это позволяет детальнее осмыслить деятельность для внесения корректив в будущий процесс познания;

- основами групповой работы и сотрудничеством. Это направлено на получение опыта познавательной деятельности одними студентами от других (определенный «взгляд со стороны» на познавательный процесс) и тесно связано с созданием поддерживающей среды, в которой проявляется активность студентов, они не боятся задавать вопросы и ошибаться;

- моделированию процесса познания с детальным описанием мыслительных операций и стратегий. Это позволяет рассмотреть различные теоретические пути решения познавательной задачи для определения наиболее эффективных [1, 2, 6].

**Выводы.** Таким образом, у студентов в процессе получения высшего профессионального образования будут формироваться и развиваться метакогнитивные способности, оказывающие положительное влияние на познавательный процесс.

Развитие метакогнитивных способностей студентов является важным аспектом образовательного процесса высшей школы. Для развития данных способностей необходимо обучать студентов метакогнитивным стратегиям, использованию рефлексии и самооценки, сотрудничеству, а также создавать поддерживающую образовательную среду. Это всё помогает обучающимся осознавать и контролировать свои познавательные процессы, что влечет за собой академическую успеваемость, развитие критического мышления, способность справляться с трудностями в академической среде и а её пределах (формирование компетентных граждан и представителей профессии).

#### **Литература:**

1. Abdelrahman, R.M. Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students / R.M. Abdelrahman. – Heliyon. 2020. – Vol. 6 (9). – <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192> (дата обращения: 10.04.2024)
2. Вербицкий, А.А. Проблема формирования метакогниций студента в контекстном образовании / А.А. Вербицкий, Ю.Л. Кофейникова // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 4. – С. 118-130. – <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32231930> (дата обращения: 10.04.2024)
3. Двойнин, А.М. Когнитивные предикторы академической успешности у дошкольников и младших школьников / А.М. Двойнин, А.И. Савенков, В. М.Поставнев, Е.С. Троцкая // Вопросы психологии. – 2020. – № 6. – С. 106-116. – <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46530249> (дата обращения: 20.04.2024)
4. Манцулич, В.В. История становления когнитивной психологии и развития взглядов на проблему когнитивных и метакогнитивных способностей личности / В.В. Манцулич // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2022. – № 16(4). – С. 90-102. – <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.4.05> (дата обращения: 08.04.2024)
5. Перикова, Е.И. Психология метапознания: Учебно-методическое пособие / Е.И. Перикова, А.Е. Ловягина, В.М. Бызова. – СПб.: Скифия-принт, 2020. – 150 с. – [https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/74873562/elibrary\\_44158627\\_92951943.pdf](https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/74873562/elibrary_44158627_92951943.pdf) (дата обращения: 08.04.2024)
6. Савенков, А.И. Развитие метакогнитивных компетенций студентов в процессе конструирования математических задач для младших школьников / А.И. Савенков, М.А. Романова, П.В. Смирнова // Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal). – 2022. – № 7(2). – С. 223-232. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48510816> (дата обращения: 10.04.2024)
7. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учеб. Пособие для бакалавриата и магистратуры / М.А. Холодная. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – URL: <https://urait.ru/book/psihologiya-intellekta-paradoksy-issledovaniya-422937> (дата обращения: 12.04.2024)

УДК 378 – 021.465

кандидат педагогических наук Масленникова Ольга Георгиевна

Национальный исследовательский Томский государственный университет (г. Томск);

помощник первого проректора Селезнёва Марина Сергеевна

Национальный исследовательский Томский государственный университет (г. Томск)

### ЭКОСИСТЕМА УНИВЕРСИТЕТСКОЙ РОЩИ КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*Аннотация.* Пространство университетской рощи формировалась на протяжении более 140 лет. За это время была сформирована уникальная природная экосистема, которая окружает корпуса НИ ТГУ. В последнее десятилетие в мире происходит становление новой модели образования, отвечающей технологическим, социальным и экологическим вызовам 21 века и помогающей формировать «навыки будущего». В основе такой модели лежит экосистемный подход, предполагающий организацию новых образовательных пространств университетского кампуса. Данная работа посвящена изучению университетской рощи ТГУ в контексте сохранения ее исторической ценности и формирования новых образовательных пространств в рамках экосистемного подхода. В основе предложений стоит задача задействовать потенциал природного кластера как естественного источника связи с реальным миром для организации образовательного процесса, основой которого является совместная деятельность ее участников и укрепление их психологического и физического здоровья.

*Ключевые слова:* высшее образование, ландшафтный дизайн, экосистемный подход, образовательная среда, университетская роща.

*Annotation.* The space of the university grove has been formed for more than 140 years. During this time, a unique natural ecosystem has been formed that surrounds the buildings of the TSU Research Institute. In the last decade, a new model of education has been emerging in the world that meets the technological, social and environmental challenges of the 21st century and helps to form the "skills of the future". This model is based on an ecosystem approach involving the organization of new educational spaces on the university campus. This work is devoted to the study of the TSU University grove in the context of preserving its historical value and the formation of new educational spaces. The proposals are based on the task of using the potential of a natural cluster as a natural source of communication with the real world to organize an educational process based on the joint activities of its participants and strengthening their psychological and physical health.

*Key words:* higher education, landscape design, ecosystem approach, educational environment, university grove.

**Введение.** У общества, которое готово меняться, есть будущее. Современная реальность обусловлена кардинальными переменами во всех сферах жизнедеятельности общества, включая системы высшего образования. Образование будущего должно реализовать трансформационный потенциал во внедрение новых форм сетевого взаимодействия. Умение организовать эффективную работу в сетевых группах предполагает наличие определенных навыков. Так, главной задачей систем образования должно стать воспитание личности, готовой к самостоятельному мышлению и действию, способности к эмпатии, уважению к другим людям и культурам, готовности к партнерству в профессиональной и личной жизни. Такой профессионал должен понимать свою ответственность перед окружающими, обладать развитым культурным кодом, свободно воспринимать традиции и обычаи разных национальностей, быть открытым к разным способам познания мира. Следует отметить, что в будущем все больше функций перейдет к искусственному интеллекту, и, как следствие, требования к навыкам, умениям, личностным характеристикам человека – только возрастут [1, 3].

Анализ специальной литературы по проблеме исследования показал, что последствия глобальных изменений последних десятилетий значительно повлияли на окружающий мир. Одно из происходящих изменений следует считать климатический кризис, который сопровождается повышением средней температуры планеты, изменением атмосферы Земли и океанического уровня.

Такие изменения приводят человека к необходимости задуматься о будущем планеты и создании профессиональных сообществ для решения глобальных проблем человечества. Следовательно, с целью предотвращения экологического коллапса, должны развиваться системы образования, помогающие учиться взаимодействовать в современных условиях. А образовательная среда должна стать инструментом для устойчивого развития общества.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из возможных вариантов для решения поставленных задач, на наш взгляд, является экосистемный подход, который представляет собой концепцию формирования социальной экосистемы различных заинтересованных сторон, взаимодействующих друг с другом [1]. Согласно описанию экосистемного подхода, сделанного Московской школой управления СКОЛКОВО и Global Education Futures в рамках исследования «Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования», система образования сможет адаптироваться к сложным реалиям современной жизни, при условии ориентации на особенности взаимодействия природной экосистемы, представляющей взаимосвязь организмов между собой и окружающей средой. Согласно данной теории экосистемы в сфере образования представляют собой объединения разнообразных субъектов, средств (объектов) обучения и образовательной среды. Субъекты и объекты образовательной экосистемы объединяются в сеть, формируя единую образовательную среду [1].

С такой позиции образовательные экосистемы должны предлагать новые способы организации образовательного пространства и создания условий для непрерывного образования для людей разных возрастов. Стоит отметить, что в контексте понимания образования будущего, меняются и образовательные подходы – осуществляется переход от традиционной модели «транслирования знаний» в аудиторном формате к переходу на проектно-ориентированное обучение в малых группах (сообществах). Более того, с появлением онлайн-ресурсов отпадает необходимость находиться в кампусе университета. В этом случае, речь идет не только об обучении, но и об общении и желании находиться в приятном месте.

Анализ особенностей организации образовательного пространства в рамках экосистемного подхода показал, что главной задачей образовательных пространств является обеспечение процесса обучения, в то время как экосистемы включают не только участников, но и пространство для организации деятельности, инструменты и технологии, благодаря которым создается жизнеспособное сообщество [1, 4]. Уточнено, что для жизнедеятельности и устойчивого развития образовательной экосистемы обязательным условием является разнообразие природных ресурсов.

В этом контексте актуализируется проблема исследования Университетской рощи как базового элемента современного образовательного пространства. В новых условиях Университетская роща становится гибким пространством на открытом воздухе, где можно заниматься утренней йогой, затем проводить занятия, встречи, досуг, командные и творческие работы, а также восстанавливать психическое и физическое здоровье.



Использование Университетской рощи в качестве образовательного пространства становится практикой для многих университетов по всему миру. Организация образовательного процесса в условиях живой природы поможет научиться понимать природные естественные циклы и ритмы, познать врожденную мудрость биосферы, вспоминать, что каждый человек является частью постоянно развивающихся процессов жизни, и что наши образовательные системы могут и должны быть приведены в соответствие с законами Жизни [1, 2].

Особенностью здесь являются условия для создания ландшафтного дизайна образовательных пространств и определение их функционального значения. Элементы, из которых складывается ландшафт образовательного пространства Университетской рощи, очень важны – сооружения, места для отдыха и времяпрепровождения людей, хорошее освещение. Стоит отметить, что базовым условием при планировании ландшафтного дизайна является фактор легкости передвижения и скопления людей, при этом учитывается расположение пространств между зданиями, где собираются люди, а также места, где их пути пересекаются, где они встречаются по пути на следующее занятие, наряду с возможностью встретиться с профессором и пообщаться с ним.

Исследователи фиксируют, что термин «экосистема» был введен в 1935 году и означал совокупность взаимосвязанных живых и неживых существ, которые параллельно сосуществуют в течение всего своего жизненного цикла. Благодаря французскому философу и социологу Эдгару Морену появилась возможность применять термин «экосистема» по отношению к другим научным дисциплинам. Согласно его мнению, экосистемный подход является эффективным, так как в его основе находится самоорганизация жизни и способность поддерживать жизнестойкость всех экосистем в связи с внешним миром.

В исследованиях зарубежных ученых преобладает понимание, что парадигма образования, созданная около двух веков назад, сохраняла ориентацию на стандарты и не способствовала развитию оригинальности и творчества. Однако в ходе смены модели управления и других социальных изменений, старые формы обучения становятся все менее эффективными. Анализ научной литературы позволил заключить, что образовательные экосистемы интегрируют в себя совокупность подходов в новой парадигме образования, которая значительно отличается от старой образовательной системы [1].

Важное место среди зарубежных исследований занимает взаимосвязанность сообщества, его территориальная принадлежность и целостность системы, состоящей из различных частей. Все живое на Земле организовано в экосистемы. Все биомы и сама биосфера – примеры экосистем. Даже человеческое тело – это экосистема, симбиоз микробов и бактерий, во многом определяющий наше здоровье и благополучие [1].

Так, генеральный директор New Tech Network Лидия Доббинс и основатель Getting Smart Том Вандер Арк отмечают, что базовым элементом образовательной экосистемы являются сетевые отношения. Сети создают потенциальные возможности для масштабирования инноваций между различными заинтересованными лицами. Отмечено, что сетевой подход также позволяет значительно повысить качество образования. Исследователи считают, что использование сетевого подхода в образовании способствует увеличению потенциала профессорско-преподавательского состава, развитию инновационности и проведения экспериментов, расширению возможностей для обучающихся и развития их талантов, обеспечению принципа студенто-центрированности в обучении [1, 3].

Зарубежные ученые рассматривают термин «образовательные экосистемы» как сеть взаимосвязанных субъектов. Образовательные экосистемы объединяют всех участников образовательного процесса в сообщества, стремясь раскрывать их индивидуальный и коллективный потенциал. Они разнообразны, динамичны и постоянно эволюционируют. Авторы отмечают, что целью образовательных экосистем является создание процветающего будущего для людей, сообществ и планеты [1].

Важное место среди исследований в контексте экосистемного подхода занимает изучение организации образовательных пространств на открытом воздухе для работы сообществ. В современных научных работах о планировании ландшафтного дизайна образовательных пространств ученые отмечают функциональные особенности их многоцелевого использования. Среди отличительных особенностей исследователи выделяют: места для проведения занятий, места для встреч, места для приема пищи, места для отдыха и релаксации. С помощью ландшафтного дизайна можно создать тихое, расслабляющее место, где студенты смогут посидеть до следующего занятия.

Таким образом, ландшафтный дизайн и архитектура университетского кампуса должны помочь решить функциональные задачи организации эффективного образовательного пространства, чтобы студенты смогли наслаждаться этими пространствами, приспособив их к своим потребностям.

Территория кампуса должна обслуживать разные группы населения, где у каждой есть свои потребности и желания: плавность перемещения, доступность, гибкость, защита от атмосферных явлений, комфортабельность.

Оптимизировав дизайн с учетом различных потребностей и пожеланий университетского сообщества, можно создать кампус, который будет способствовать развитию совместной работы образовательного сообщества.

В контексте нашего исследования был изучен опыт развития университетской рощи ТГУ.

Так, Университетская роща была заложена в 1885 г. при Сибирском императорском университете русским учёным-ботаником П.Н. Крыловым. Первоначально в планах было создание охраняемого парка, в котором хотели бы разместить почти все местные сибирские, а также некоторые виды деревьев и кустарников из других регионов. Роща вместе со зданием университета должны были представить единый ландшафтно-архитектурный ансамбль, который должен был стать местом отдыха горожан. Это значение рощи сохраняется и по настоящее время, где она стала выполнять важную научно-просветительскую роль, являясь местом апробирования результатов акклиматизации растений сотрудниками Сибирского ботанического сада и объектом различных тематических экскурсий [5].

В настоящее время южная часть рощи засажена реставрированным березняком, разнотравьем, с посадкой единичных деревьев ели и сосны, имеющий монотонный вид. Основная часть южной половины рощи покрыта густыми зарослями черёмухи в смеси с интродуцированными кустарниками и единичными деревьями местной флоры.

Таким образом, старинный университетский комплекс, созданный в конце XIX – начале XX веков, являлся уникальным историко-архитектурным памятником, одной из главных достопримечательностей города Томска и всей Сибири. Его ценность как особо ценного объекта культурного наследия народов РФ была подтверждена и в конце XX века указом президента России [5].

Опираясь на представленные теоретические положения, авторами настоящей статьи было проведено исследование, в котором приняли участие обучающиеся и сотрудники ТГУ. Целью данного исследования было выявление педагогических условий использования университетской рощи кампуса в образовательном процессе, и ее влияния на улучшение качества жизни каждого участника образовательного сообщества. Исследование проводилось в марте – апреле 2024 года.

Проведенное исследование включало анкетирование обучающихся и сотрудников ТГУ. В анкетировании приняли участие 50 человек. Анкетирование проводилось анонимно. Анкета состояла из 28 вопросов. Результаты проведенного анкетирования также служат эмпирической базой исследования.

Вопросы анкетирования обучающихся и сотрудников включали представление сведений об удовлетворенности качеством жизни, уровне стресса во время и после обучения/работы, периодичности посещения университетской роши кампуса с целью снятия напряжения и ее продуктивности для образовательного процесса современного кампуса. Целью анкетирования также являлось выявление роли Университетской роши для имиджа ТГУ.

Так, в ответах респондентов на вопрос «Укажите, насколько Вы удовлетворены следующими сторонами своей жизни» большая часть опрошенных отметили такие стороны как досуг, семья, проживание в Томске (от 75% до 90%). В то время как финансовое положение и спорт отметили только от 50% до 55% респондентов.

Важным представляются результаты анкетирования на вопрос об источниках неудовлетворенности для общего самочувствия. По шкале от 1-4 (где 1 – никогда, а 4 – часто), большинство участников оценили на 3 и 4 нехватка времени (96%), ухудшение общего состояния (82%), больших нагрузок во время обучения, работы (80 %), стресса и внутреннего беспокойства оценили от 60% до 65% опрошенных, а бездеятельности и неуверенности в своей будущей карьере отметили от 37,21% до 45% респондентов. Полученные данные свидетельствуют о высоком накоплении уровня стресса в обществе, связанного с психологическим давлением и эмоциональным выгоранием. С целью редуцирования указанных эффектов, считаем важным формирование специальных мест, направленных на восстановление психологического физического здоровья обучающихся и сотрудников в ходе образовательного процесса на территории кампуса.

В следующем блоке вопросов участникам предлагалось оценить эффективность влияния природных ресурсов Университетской роши на качество жизни и самочувствие участников образовательного процесса, а также отметить преимущества паркового пространства для имиджа Университета. По шкале от 1 до 4 (где 4 – часто), участники оценили уровень самочувствия после пребывания в Университетской роше. Большинство респондентов отметили, что они чувствуют себя лучше после посещения Университетской роши по следующим показателям: полными энергии (95%); спокойными (98%), в то время как респонденты отметили никогда не чувствуют себя нервными (75%) и раздраженными (83%) во время нахождения в Университетской роше. Часть опрошенных подтвердили, что пребывание в Университетской роше дает им необходимую энергию для успешного обучения, работы (84%), чувствуют себя более удовлетворенным и уравновешенным после пребывания в Университетской роше ТГУ (94%), а также считают, что присутствие других студентов в Университетской роше ТГУ создает чувство сопричастности к университетской жизни (77%).

Оценивая роль Университетской роши на имидж ТГУ, мнения респондентов разделились следующим образом: университетская роша является фундаментальным элементом, формирующим имидж университета (59,6%); рассматривают Университетскую рошу как элемент, создающий идентичность кампуса ТГУ (66%); Университетская роша вносит значительный вклад в улучшение моего личного самочувствия во время обучения в ТГУ (34%) и Университетская роша ТГУ – важное место для восстановления сил во время экзаменационной сессии (21,3%).

**Выводы.** Таким образом, анализ анкетирования показал, что более половины респондентов отмечают эффективность возможности посещать университетскую рошу во время обучения в ТГУ. Они отмечают ее положительное влияние на общее самочувствие и восстановление сил.

Подытоживая описание результатов исследования, отметим, что полученные данные позволили сформулировать следующие выводы:

Во-первых, если развитие университетского образования направлено на внедрение инноваций в своей деятельности, то такой университет будет считаться экосистемным. Он будет делать акцент на разнообразии и инклюзии, а также включать природные ресурсы в качестве одних из участников такой системы. В экосистемном университете проявлена потребность в разнообразии – ролей, перспектив и способов взаимодействия между участниками образовательного процесса, позволяющих университету быть более устойчивым, творческим и при необходимости гибким. В качестве доступного природного ресурса кампуса может являться университетская роша. В ходе исследования подтверждено, что университетская роша ТГУ имеет значительный потенциал в целом не только как «ресурс», который мы используем для своих целей или как «окружающая среда», в которой мы ведем свою деятельность, но и как партнер и равноправный участник образовательной экосистемы.

Во-вторых, университетская роша может служить местом отдыха и восстановления после усталости от повседневной университетской жизни. Уточнено, что университетская роша имеет ряд функциональных особенностей, среди которых: является элементом, создающим индивидуальность кампуса, способствует психическому благополучию и вызывает положительные эмоции; является местом социального взаимодействия, а также способствует успеху в обучении.

Результаты исследования позволили оценить, в какой степени Университетская роша ТГУ может выступать в качестве терапевтического ландшафта в повседневной жизни студентов университета. Во-первых, университетская роша как экосистемное образовательное пространство может стать полезным ресурсом не только для студентов, но и для сотрудников университета, являясь местом социальной интеграции и общения в среде единомышленников.

В-третьих, при планировании ландшафтного дизайна образовательного пространства на территории университетской роши кампуса важно обеспечить требования различных групп образовательных сообществ, в том числе способствовать укреплению здоровья, социальных связей и благосостояния, предоставлять возможности для отдыха и общения.

Проведенное исследование позволило подтвердить гипотезу о том, что использование университетской роши как базового образовательного элемента современного университета обеспечивает основу для планирования экосистемного образовательного пространства, ориентированного на будущее. Результаты нашего исследования наглядно демонстрируют важность использования природных ресурсов в образовательной деятельности как для поддержания психологического и физического здоровья, так и для благополучия каждого человека.

Таким образом, ландшафтный дизайн современного образовательного пространства на территории университетской роши, спланированный с учетом требований экосистемного подхода, способствует осознанию нашей взаимосвязанности, развитию человеческих сетей, расширению альтернативных образовательных подходов, а также целостному образу жизни и укреплению здоровья в образовательной среде.

#### Литература:

1. Anneloes Smitsman, Alexander Laszlo & Pavel Luksha. Evolutionary Learning Ecosystems for Thrivable Futures: Crafting and Curating the Conditions for Future-Fit Education / Anneloes Smitsman, Alexander Laszlo & Pavel Luksha // Researchgate.net: World Futures The Journal of General Evolution, March 2020. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/340292714\\_Evolutionary\\_Learning\\_Ecosystems\\_for\\_Thrivable\\_Futures\\_Crafting\\_and\\_Curating\\_the\\_Conditions\\_for\\_Future-Fit\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/340292714_Evolutionary_Learning_Ecosystems_for_Thrivable_Futures_Crafting_and_Curating_the_Conditions_for_Future-Fit_Education) (Дата обращения: 18.05.2024)
2. Hipp, J.A. The Relationship Between Perceived Greenness and Perceived Restorativeness of University Campuses and Student Reported Quality of Life / J.A. Hipp, G.B.Gulwadi, S. Alves, S. Sequeira. – Environ. Behav. 48. – 2016. – P. 1292-1308
3. Olszewska-Guizzo, A. Therapeutic Garden with Contemplative Features Induces Desirable Changes in Mood and Brain Activity in Depressed Adults. *Frontiers in Psychiatry* / A. Olszewska-Guizzo, A. Fogel, N. Escoffier, A. Sia, K. Nakazawa, A. Kumagai, I. Dan, K. Er, R. Ho. – 2021.

4. Wallner, P. Reloading Pupils' Batteries: Impact of Green Spaces on Cognition and Wellbeing / P. Wallner, M. Kundi, A. Arnberger, R. Eder, B. Alex, L. Weitensfelder. – Int. J. Environ. Res. Public Health 15. – 2018. – 1205 p.

5. Делич, И.Б. Старинный университетский комплекс: университетская усадьба. / И.Б. Делич, Н. Жилиякова // web.archive.org: Alma Mater газета Томского государственного университета: №2442, 06.05.2008. – URL:[https://web.archive.org/web/20131019124130/http://almamater.tsu.ru/show\\_story.phtml?nom=2442&s=3272](https://web.archive.org/web/20131019124130/http://almamater.tsu.ru/show_story.phtml?nom=2442&s=3272) (Дата обращения: 15.05.2024)

Педагогика

УДК 378

**преподаватель Мидаева Асет Ахмудовна**

ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика Миллионщикова» (г. Грозный);

**старший преподаватель Кафарова Кизханум Загировна**

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

**старший преподаватель Гарифуллина Надежда Александровна**

ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

*Аннотация.* Развитие инновационных компетенций педагога является ключевым фактором обеспечения качественного и современного образования. В статье рассматриваются современные методы и подходы к развитию инновационных компетенций, включая интеграцию информационных технологий, проектное обучение, методику критического мышления и кооперативное обучение. Особое внимание уделяется важности постоянного профессионального развития и повышению квалификации педагогов в условиях быстро меняющихся стандартов и требований. Обсуждаются результаты прогресса инновационных методов в образовательном процессе и перспективы дальнейшего развития инновационных компетенций педагогики.

*Ключевые слова:* современные методы, образование, грамотность, обучение, коммуникация, профессиональное развитие.

*Annotation.* The development of innovative competencies of a teacher is a key factor in providing quality and modern education. The article discusses modern methods and approaches to the development of innovative competencies, including the integration of information technologies, project-based learning, critical thinking methodology and cooperative learning. Special attention is paid to the importance of continuous professional development and professional development of teachers in the context of rapidly changing standards and requirements. The results of the progress of innovative methods in the educational process and the prospects for further development of innovative pedagogical competencies are discussed.

*Key words:* Modern methods, education, literacy, learning, communication, professional development.

**Введение.** Развитие инновационных компетенций педагога представляет собой важную задачу современного образовательного процесса. В условиях стремительно меняющегося мира, где новые технологии и методы обучения появляются практически ежедневно, педагоги должны обладать не только базовыми профессиональными навыками, но и способностью адаптироваться к изменениям, внедрять новшества в свою работу и мотивировать учеников на активное участие в образовательном процессе. Современные методы и подходы к развитию инновационных компетенций педагога включают в себя различные формы повышения квалификации, использование информационно-коммуникационных технологий, проектное обучение, наставничество и другие инновационные практики.

Теоретические основы инновационных компетенций педагога заключаются в понимании их структуры и значимости. Инновационные компетенции включают в себя креативное мышление, умение использовать современные технологии, способность к организации исследовательской деятельности и проектного обучения, а также навыки критического анализа и рефлексии.

Такие курсы могут быть организованы как в очной, так и в дистанционной форме, что позволяет учителям из разных регионов получать доступ к качественным образовательным ресурсам.

Применение креативных методов, таких как мозговой штурм, сторителлинг и использование визуальных материалов, помогает педагогам создавать разнообразные учебные занятия, которые учитывают индивидуальные потребности и интересы учеников. (А.А. Галиакберова, Э.Х. Галямова, М.И. Захарова [5]).

Примеры успешных практик из международного и национального опыта демонстрируют эффективность различных подходов к развитию инновационных компетенций у педагогов. В России также реализуются инициативы по повышению квалификации педагогов, такие как программы «Учитель будущего» и «Цифровая школа».

Однако внедрение инновационных методов в образовательный процесс сталкивается с рядом проблем и вызовов. Основные препятствия включают в себя недостаточное финансирование образовательных учреждений, нехватку квалифицированных кадров, сопротивление со стороны педагогов, не готовых к изменениям, а также недостаток технической оснащённости школ. Для преодоления этих трудностей необходимы комплексные меры, включающие в себя увеличение финансирования образования, разработку и внедрение программ поддержки педагогов, а также активное привлечение бизнес-сообщества и государственных структур к решению проблем. (Е.Н. Алексеева, В.А. Лапшин, Ю.В. Сорокопуд [2]).

**Изложение основного материала статьи.** Обоснование необходимости развития инновационных компетенций педагогов, связанных с требованиями современного общества и образовательной среды. В условиях глобализации, технического прогресса и быстрого распространения информации педагог должен опираться не только на обоснование исследований и знаний, но и на инновационные компетенции, которые позволяют эффективно адаптироваться и расти в меняющемся мире.

Изменения в образовательной среде оказывают влияние на потребности педагогов, поскольку современные вызовы диктуют необходимость улучшения педагогического процесса и профессиональной подготовки. Эти изменения связаны с технологическим прогрессом, изменением социальных и экономических условий, а также с развитием новых педагогических парадигм.

Одним из ключевых факторов, влияющих на образовательную среду, является стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий. Внедрение цифровых инструментов, онлайн-платформ и виртуальных занятий от педагогов требует не только технических знаний, но и умения интегрировать эти технологии в учебный процесс.

Это приводит к необходимости создания новых педагогических методик, которые включают в себя и использование интерактивных образовательных ресурсов, управление виртуальными образовательными пространствами и оценку результатов обучения с помощью цифровых средств, что, в целом, приводит к повышению качества предоставляемых образовательных услуг (И.Б. Байханов [3; 4], М.Б. Гитман [6]).

Изменения в социально-экономических условиях также влияют на требования к педагогам. Современное общество характеризуется высокой степенью мобильности, глобализации и культурного разнообразия. Это приводит к тому, что педагоги должны быть готовы работать с обучающимися из различных культурных и социально-экономических слоев. Они должны обладать межкультурной компетентностью, понимать и уважать культурные различия, а также уметь создавать инклюзивную образовательную среду, создающую равные условия для всех учащихся.

Современные образовательные парадигмы все больше ориентируются на личностно-центрированный подход, при котором внимание сосредоточено на потребностях, сформированных и учитывающих особенности учащихся. Это требует от педагогов способностей к гибкому планированию и организации учебного процесса, который учитывает различия в более низкой подготовке, стиле обучения и мотивации учащихся.

Кроме того, изменения в образовательной среде влияют на требования к педагогам в области эмоционального интеллекта и навыков общения. Современные педагоги должны уметь эффективно общаться не только с обучающимися, но и со своими родителями, коллегами и администрацией. Умение работать в группе, решать конфликты, поддерживать мотивацию и эмоциональное благополучие учащихся становится все более необходимым. Эмоциональная компетентность помогает педагогам создавать позитивную и благоприятную атмосферу в классе, что обеспечивает лучшие образовательные результаты.

Изменения в образовательной среде значительно повышают требования к педагогам, делая их роль более многогранной и требующей высоких навыков, и компетенций. (А.А. Авдеев, И.В. Аносова, А.Е. Архипов [1]).

Понятие повышения компетентности включает в себя несколько ключевых компонентов, которые можно настроить подробнее.

Как отмечают Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова [10], одной из основных составляющих конкурентных компетенций является способность к творческому мышлению и инновационной деятельности. Это означает, что педагог должен быть готов к поиску новых решений, ограничению оригинальных идей и их реализации в практике. Творческое мышление помогает педагогике адаптироваться к новым ситуациям, разрабатывать и внедрять нестандартные подходы к обучению, которые могут повысить мотивацию и технологичность учащихся.

Технологическая компетентность – еще один аспект экономического роста педагогической компетентности. Она включает в себя умение использовать современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовательном процессе, что включает в себя работу с различными образовательными платформами, создание и использование цифровых информационных ресурсов, применение технологии и дополненной реальности, а также эффективное использование социальных сетей и других онлайн-технологий.

Методическая гибкость и адаптивность также являются компонентами инновационных компетенций. Педагог должен быть готов к применению различных педагогических подходов и методик в зависимости от целей образования, взглядов учащихся и условий обучения. Это включает в себя умение адаптировать технологические материалы и методы к индивидуальным особенностям учащихся, а также быстро и эффективно реагировать на изменения в образовательной среде.

Инновационные компетенции также прогнозируют высокий уровень профессиональной рефлексии. Педагог должен постоянно анализировать свою деятельность, оценивать эффективность применяемых методов и технологий, выявлять области для улучшения и развивать свои профессиональные навыки. Рефлексивная практика обеспечивает непрерывное профессиональное развитие и позволяет педагогу оставаться актуальной и востребованной в условиях меняющегося образовательного ландшафта.

Коммуникативные и кооперативные навыки играют решающую роль в развитии педагогической компетентности. Умение эффективно общаться с обучающимися педагогами, родителями, коллегами и администрацией, а также работать в команде и участвовать в проектах участников является залогом успешной практики. Педагог должен быть готов к сотрудничеству и обмену опытом, что способствует развитию коллективного интеллекта и позволяет более эффективно внедрять инновации.

Личностные качества, такие как открытость к новому, инициативность, готовность к риску и преодолению трудностей, а также являются обязательными компонентами устойчивых компетенций. Педагог, владеющий качествами древних существ, научился воспринимать изменения как возможности роста и развития, а не как-то или интересно. Он готов экспериментировать, изучать свои ошибки и постоянно совершенствоваться.

Инновационная технология педагога представляет собой многогранное понятие, включающее в себя различные аспекты профессиональной и личностной подготовки к внедрению и использованию инноваций в образовательной практике. Эти профессии являются ключевыми, что обеспечивает развитие современного образования и обеспечение высокого качества образования в условиях быстрого технологического и экономического прогресса. (А.С. Карпов [7]).

Роль первостепенных компетенций в педагогической деятельности становится все более инновационной в условиях стремительно меняющегося мира и образовательной среды. Педагог, обладающий инновационными компетенциями, учится не только адаптироваться к новым вызовам, но и активно формировать будущее образование, внедряя передовые методы и технологии в учебный процесс.

Во-первых, инновационные навыки позволяют педагогам эффективно интегрировать современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовательный процесс. Это включает в себя использование цифровых образовательных ресурсов, онлайн-платформ для дистанционного обучения, а также различных инструментов для создания интерактивных и увлекательных уроков. Технологическая компетентность педагога осуществляла более глубокую обработку учащихся, обеспечивая их мотивацию и достоверность результатов обучения.

Во-вторых, инновационные компетенции способствуют гибкости и адаптивности в педагогической деятельности. Педагог, обладая такими компетенциями, умеет быстро адаптировать свои методы и подходы к меняющимся условиям, потребностям и нуждам учащихся. Это особенно важно в условиях, когда образовательные стандарты и программы постоянно обновляются, а также предусмотрены, требующие перехода на дистанционное или смешанное обучение.

Такие педагоги не боятся экспериментировать, изучать свои ошибки и предлагать новые идеи. Это особенно важно в условиях, когда образовательные системы требуют постоянного обновления и адаптации к новым реалиям.

Роль высоких компетенций в педагогической деятельности неопределима. Они позволяют эффективно использовать современные технологии, гибкость и адаптивность в образовании, творческий подход к образовательному процессу, постоянное профессиональное развитие, рефлексии и соблюдение качества преподавания, а также коммуникативные и кооперативные способности. Эти возможности помогают педагогам справляться с вызовами современного мира и

формировать образование будущего, готовя учащихся к жизни в быстро меняющемся и технологическом насыщенном обществе (А.А. Галиакберова, Э.Х. Галямова, М.И. Захарова [5]).

Одним из важных аспектов экономической компетентности в образовательном процессе является интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Гибкость и адаптивность педагогов с инновационными компетенциями позволяют им эффективно реагировать на изменения в стандартах образования и потребностях учащихся. Способность быстро адаптировать технические программы и методы к новым условиям обеспечивает непрерывность и последовательность обучения, что особенно важно в условиях перехода на дистанционные и смешанные формы обучения. Это также позволяет оперативно внедрять новые образовательные технологии и подходы, повышать качество обучения и обеспечивать его актуальность.

Инновационные компетенции включают умение педагогически использовать проектные и исследовательские методы в обучении. Эти методы обеспечивают активную обработку знаний учащимися в процессе познания, формирование у них навыков самостоятельного поиска информации, анализа данных и презентации результатов. Проектная деятельность позволяет интегрировать знания из разных предметных областей, развивать междисциплинарное мышление и умение работать в среде, что является важным компонентом современного образования (И.В. Павлова [9]).

Рефлексия и самооценка являются важными элементами инновационных компетенций, способствующими улучшению качества преподавания. Педагоги, регулярно анализирующие свои действия и результаты, могут выявлять и исправлять недостатки в своей работе, адаптировать методы и подходы к обучению в зависимости от полученных результатов. Это способствует непрерывному профессиональному росту и совершенствованию педагогической практики (Л.Г. Паршина [7]).

Инновационные компетенции способствуют созданию благоприятной образовательной среды, в которой учащиеся чувствуют себя комфортно и мотивированы к обучению. Умение педагога создавать позитивную атмосферу на уроках, использовать методы поощрения и поддержки, а также вовлекать учащихся в активное участие в образовательном процессе, способствует улучшению их учебных достижений и личностному развитию.

Таким образом, инновационные компетенции педагогов оказывают комплексное положительное влияние на качество образовательного процесса. Все эти факторы вместе обеспечивают более высокое качество обучения, способствуют успешному развитию учащихся и их подготовке к жизни в современном информационном и технологически насыщенном обществе (Е.А. Носачевская [8]).

Связь между инновационными компетенциями и профессиональным ростом педагога выражается в способности педагогов адаптироваться к изменениям, эффективно применять новые технологии и методики, а также в их стремлении к постоянному саморазвитию и обучению. Инновационные компетенции включают в себя широкий спектр навыков и знаний, которые позволяют педагогам не только улучшать качество образовательного процесса, но и достигать значительных успехов в своей профессиональной карьере.

Профессиональный рост педагога, обладающего инновационными компетенциями, начинается с его умения интегрировать современные образовательные технологии в учебный процесс. Это включает использование интерактивных платформ, виртуальных лабораторий, электронных учебников и других цифровых инструментов, которые делают обучение более интересным и доступным для учащихся. Способность эффективно применять эти технологии позволяет педагогу быть на шаг впереди своих коллег, что способствует его профессиональному росту и повышению авторитета в образовательном сообществе.

Инновационные компетенции способствуют развитию у педагогов таких качеств, как критическое мышление и способность к решению проблем. Эти качества являются ключевыми для профессионального роста, так как они позволяют педагогу находить нестандартные решения для возникающих в учебном процессе проблем, а также критически оценивать и совершенствовать свои методы преподавания. Педагог, обладающий такими навыками, способен адаптироваться к изменениям в образовательной среде и эффективно реагировать на вызовы, что является важным аспектом его профессионального роста.

Инновационные компетенции способствуют развитию педагогического лидерства. Педагоги, обладающие современными навыками и знаниями, становятся наставниками для своих коллег, делятся опытом и помогают внедрять новые методы и технологии в учебный процесс. Это не только укрепляет их профессиональный статус, но и открывает возможности для карьерного роста, такие как участие в разработке образовательных программ, руководство методическими объединениями и другими проектами.

Смешанное обучение, которое сочетает традиционные методы преподавания с онлайн-обучением, становится все более популярным. Этот подход предоставляет учащимся гибкость в выборе времени и места для учебы, что особенно важно в условиях современных реалий. Смешанное обучение позволяет использовать богатый набор образовательных ресурсов, доступных в интернете, и интегрировать их в традиционные учебные программы. Это способствует расширению образовательного контента и предоставляет учащимся больше возможностей для самостоятельного изучения материала.

**Выводы.** Современные методы и подходы к развитию инновационных компетенций педагога играют ключевую роль в современной системе образования. Эти методы отражают изменяющиеся требования к образованию в современном мире, где важны не только знания, но и способность к критическому мышлению, творчеству, сотрудничеству и адаптации к изменениям.

Однако успешное внедрение инновационных методов требует не только новых технологий, но и готовности педагогов к изменениям. Педагоги должны постоянно совершенствовать свои профессиональные компетенции, быть открытыми к новым идеям и методам обучения, а также активно развивать свои навыки и умения.

Внедрение инновационных педагогических технологий и методов обучения является необходимым условием для повышения качества образования в современном мире. Оно способствует развитию у учащихся необходимых навыков и умений, повышает их мотивацию и вовлеченность в учебный процесс, а также готовит их к успешной профессиональной и личной жизни в условиях быстро меняющегося мира.

#### **Литература:**

1. Авдеев, А.А. Современные предпосылки развития инновационной экономики: материалы III-й Межвузовской научно-практической конференции / А.А. Авдеев, И.В. Аносова, А.Е. Архипов [и др.]; под редакцией М.А. Истомина. – Тамбов: Тамбовский государственный технический университет, 2020. – С. 78-84
2. Алексеева, Е.Н. Современные подходы к формированию личности будущих молодых специалистов в условиях высшего и среднего профессионального образования / Е.Н. Алексеева, В.А. Лапшин, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1 (92). – С. 217-219
3. Байханов, И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году / И.Б. Байханов // Вестник института развития образования Чеченской Республики. – 2019. – № 17. – С. 5-13

4. Байханов, И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в Чеченской Республике / И.Б. Байханов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 6 (63). – С. 46-55
5. Галиакберова, А.А. Цифровой симулятор педагогической деятельности как средство развития профессиональных компетенций педагогов: методические рекомендации для педагогов среднеобразовательных школ и обучающихся педагогических вузов / А.А. Галиакберова, Э.Х. Галямова, И.М. Захарова [и др.]; под редакцией И.М. Захаровой. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет. 2021. – С. 47-53
6. Гитман, М.Б. Совершенствование структуры и содержания послевузовских образовательных программ на основе формирования профессиональных компетенций в сфере инновационной деятельности / М.Б. Гитман – Пермь: Пермский национальный исследовательский политехнический университет. – 2019. – С. 135-139
7. Карпов, А.С. Отбор молодежных научно-инновационных проектов. Требования, задачи, методы оценки / А.С. Карпов. – Москва: Российский государственный университет инновационных технологий и предпринимательства, 2011. – 135 с.
8. Носачевская, Е.А. Инновационные подходы устойчивого развития региона в условиях трансграничного сотрудничества: сборник научных трудов / Е.А. Носачевская [и др.]. – Калининград: Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, 2017. – С. 62-69
9. Павлова, И.В. Внедрение проектной деятельности в образовательный процесс в инженерном вузе / И.В. Павлова, А.А. Потапов // Цифровизация инженерного образования: Сборник материалов международной онлайн-конференции, Ижевск, 30 марта – 01 2021 года. – Ижевск: Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова, 2021. – С. 111-114
10. Сорокопуд, Ю.В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 320-324

Педагогика

УДК 378

**профессор, доктор физико-математических наук Милинский Алексей Юрьевич**  
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

### **ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПОДХОДОВ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЗИКИ: ОПЫТ БГПУ**

*Аннотация.* Динамичное развитие информационных технологий оказало значительное влияние на все аспекты жизни общества, включая образовательный процесс. Преподавание физики требует особого внимания к интеграции современных методик и технологий. В данной статье приводится обзор существующих интерактивных методов и информационных технологий, применяемых в обучении физике. Приводится опыт БГПУ создания уникальных продуктов для использования при преподавании физики, таких как «Комплект для сбора электрических схем в виде пазлов», игровое приложение «Формулоид» и «Программа для сборки электрических цепей в виртуальной реальности».

*Ключевые слова:* преподавание физики, интерактивный подход, информационные технологии, виртуальная реальность, электрические цепи.

*Annotation.* The dynamic development of information technology has had a significant impact on all aspects of society, including the educational process. Teaching physics requires special attention to the integration of modern techniques and technologies. This article provides an overview of the existing interactive methods and information technologies used in teaching physics. The experience of BSPU in creating unique products for use in teaching physics, such as a "Kit for collecting electrical circuits in the form of puzzles", a game application "Formuloid" and "A program for assembling electrical circuits in virtual reality" is presented.

*Key words:* teaching physics, interactive approach, information technology, virtual reality, electric circuits.

**Введение.** Динамичное развитие информационных технологий оказало значительное влияние на все аспекты жизни общества, включая образовательный процесс [1]. В современной школе преподавание естественных наук, в частности, физики, требует особого внимания к интеграции современных методик и технологий [2, 3]. Это обусловлено уникальной способностью физики развивать аналитическое мышление, логику и понимание фундаментальных законов, управляющих миром вокруг нас. Традиционные методы обучения, при которых информация воспринимается пассивно, все чаще подвергаются критике за неспособность в полной мере раскрыть потенциал учеников и мотивировать их к углубленному изучению предмета [4]. В этом контексте внедрение интерактивных подходов и информационных технологий в преподавание физики становится не просто актуальной задачей, но и необходимостью, обусловленной требованиями времени.

В настоящее время интерактивная педагогика заявляет о себе в контексте более прогрессивной педагогики для всех школьных предметов [5]. В этом плане особое внимание уделяется преподаванию естественных наук, в том числе физики, которая является одним из фундаментальных предметов, формирующих научное мировоззрение и критическое мышление обучающихся. При помощи интерактивных средств обучения можно сделать материал гораздо более наглядным и интересным и тем самым повысить интерес к изучаемому предмету среди учащихся.

Интерактивные методы обучения, включая игровые технологии, виртуальные и дополненные реальности, а также разнообразные онлайн-платформы и приложения, предполагают активное вовлечение обучающихся в учебный процесс, стимулирование их критического мышления, развитие способности к самостоятельному поиску и анализу информации [6]. Использование интерактивных методов позволяет не только визуализировать сложные физические процессы и явления, но и проводить виртуальные эксперименты, что ранее было возможно только в хорошо оснащенных лабораториях. В контексте преподавания физики, где понимание абстрактных концепций и законов требует глубокого мышления и анализа, интерактивность может сыграть ключевую роль в успешном освоении материала.

Существует множество примеров успешного внедрения интерактивных методов и информационных технологий в образовательный процесс по физике. Целью настоящей работы является обзор существующих интерактивных методов и информационных технологий, применяемых в преподавании физики, а также оценка их эффективности и перспектив развития. Особое внимание будет уделено анализу того, как эти инновации могут способствовать достижению образовательных целей, улучшению понимания физических законов и принципов, а также вовлечению учащихся в активное и созидательное обучение.

**Изложение основного материала статьи.** Преподавание физики в современном образовательном пространстве требует интеграции интерактивных подходов и информационных технологий для улучшения качества обучения и повышения интереса учащихся к предмету. Интерактивное обучение физике включает в себя применение методов и подходов, которые стимулируют активное участие учащихся в учебном процессе. Оно способствует созданию образовательной среды, в которой учащиеся могут активно участвовать в процессе обучения, применять и тестировать знания на практике, работать в команде и развивать критическое мышление. Современные информационные технологии включают в себя использование компьютерных симуляций, виртуальных лабораторий, интерактивных учебников и образовательных платформ. Такие инструменты позволяют визуализировать сложные физические процессы и эксперименты, делая их более доступными и понятными для обучающихся.

Для реализации интерактивного обучения на уроках по физике применяются следующие интерактивные технологии:

1. Игровые технологии и симуляции.

Игровые технологии и симуляции играют важную роль в обучении физике, делая абстрактные концепции более понятными и доступными [7]. Симуляторы, воспроизводящие физические эксперименты и явления, позволяют учащимся наблюдать и взаимодействовать с процессами в условиях, близких к реальным, без риска и необходимости использования дорогостоящего оборудования. Это способствует более глубокому пониманию физических законов и принципов через практический опыт и экспериментирование.

2. Виртуальная и дополненная реальность.

Технологии виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) предоставляют уникальные возможности для обучения физике [8]. Они создают погружающую образовательную среду, где учащиеся могут визуализировать и взаимодействовать с трехмерными объектами и явлениями.

3. Онлайн-платформы и мобильные приложения.

Онлайн-платформы и мобильные приложения предлагают широкий спектр ресурсов для изучения физики, от интерактивных уроков до образовательных игр [9]. Эти инструменты облегчают доступ к знаниям, делая обучение более гибким и индивидуализированным. Обучающиеся могут изучать физические явления в своем собственном темпе, повторяя материалы по мере необходимости и углубляясь в интересующие их темы.

4. Интерактивные лабораторные работы.

Интерактивные лабораторные работы предоставляют учащимся возможность проводить эксперименты в контролируемой, безопасной среде, используя виртуальное лабораторное оборудование [10]. Это позволяет учащимся применять теоретические знания на практике, развивая при этом навыки критического мышления и решения проблем.

Практическое применение интерактивных подходов и информационных технологий в преподавании физики демонстрирует их значительный потенциал в улучшении качества образования. Эти инновации не только обогащают учебный процесс, но и делают его более понятным и интересным для учащихся. Рассмотрим несколько практических примеров из опыта Благовещенского государственного педагогического университета (БГПУ) успешного внедрения данных подходов в обучение физике.

Игровые технологии и образовательные игры становятся все более популярными в преподавании физики. Примером может служить «Комплект для сборки электрических схем в виде пазлов» (рис. 1).



Рисунок 1

Комплект для сборки электрических схем в виде пазлов позволяет в форме игры легко собирать и изучать различные типы электрических схем и их элементы. В комплект для сборки электрических схем входят элементы, на которые нанесены изображения проводников, резисторов, лампочек и других компонентов, необходимых для сборки схемы цепи постоянного тока. Токоведущий провод на элементах изображен черной жирной линией. Элементы набора соединяются между собой, образуя замкнутую электрическую схему. При работе с таким набором развивается логика, усидчивость и внимание.

Один из примеров применения информационных технологий в образовании – использование технологии VR-лаборатории «Modum Education» по теме «Магнетизм» [8] (рис. 2).

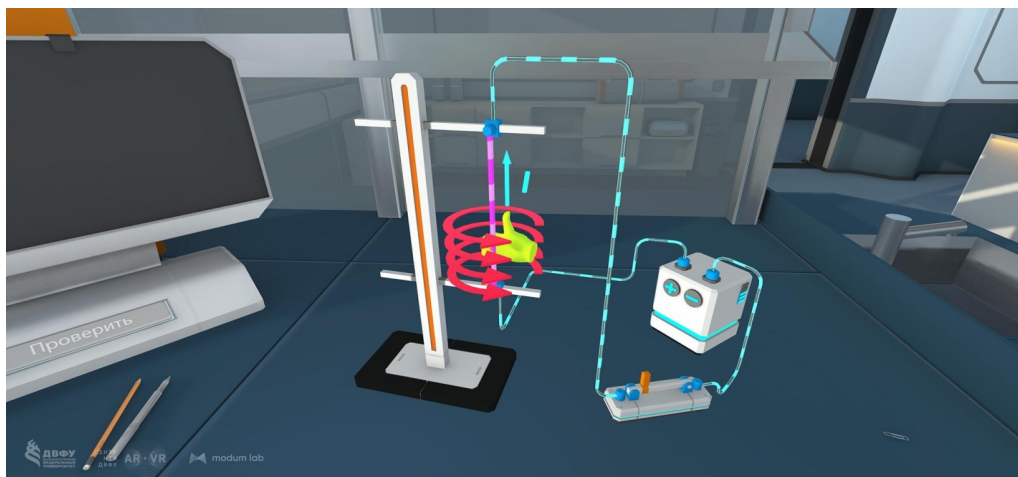


Рисунок 2

VR-курс по теме «Магнетизм» представляет собой обучающий комплекс для подготовки учащихся 8-9 классов по темам магнетизма и электромагнитной индукции. Система микроуроков позволяет наглядно рассмотреть физические явления, которые сложно показать в школьном кабинете; изучить необходимый материал в увлекательном формате, а также отработать практические задания, ориентированные на подготовку к экзамену.

Внедрение онлайн-лабораторий и симуляций предоставило учителям и ученикам доступ к широкому спектру экспериментальных данных и оборудования, которые ранее были недоступны из-за высокой стоимости или ограничений физического пространства лабораторий. Примером такой лаборатории служит «Программа для сборки электрических цепей в виртуальной реальности» (рис. 3).



Рисунок 3

Этот инновационный инструмент позволяет пользователям не просто изучать теорию, но и применять ее на практике, не покидая при этом комнату. Программа позволяет собирать, тестировать и модифицировать электрические цепи в интуитивно понятном и безопасном виртуальном пространстве.

Онлайн-платформы и мобильные приложения предлагают разнообразные образовательные инструменты, включая игры на физическую тематику. Созданное мобильное приложение «Формулоид» предназначено для дополнения процесса обучения по дисциплине «Физика» в средних и высших учебных заведениях (рис. 4).

Приложение может использоваться в целях закрепления пройденного материала, популяризации физической науки, а также подходит для небольшого отдыха или перерыва в процессе обучения. В приложении ведётся счёт игрока, что в свою очередь добавляет соревновательный элемент в игровой процесс, что может послужить мотивацией для развития обучающегося.



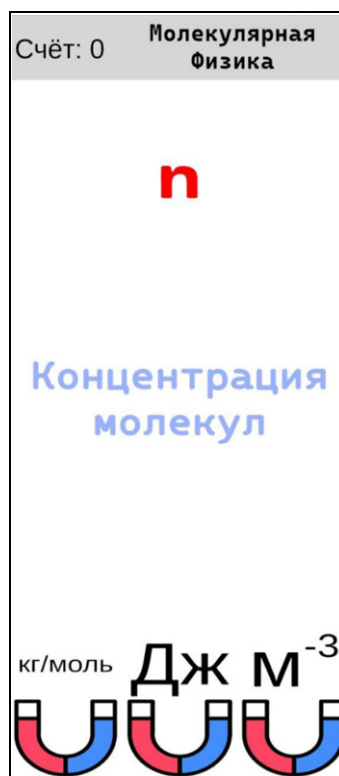


Рисунок 4

**Выводы.** Данная статья представляет собой описание инновационных продуктов, разработанных в БГПУ для эффективного обучения физике. Первым продуктом является "Комплект для сборки электрических схем в виде пазлов". Он предназначен для игрового обучения построению электрических схем. Вторым продуктом является приложение "Формулоид", которое обеспечивает возможность проверки знаний обучающихся в области размерности физических величин. Третий продукт представляет собой программу для сборки электрических цепей в виртуальной реальности, позволяющую имитировать работу с электрическими цепями. Все эти продукты соответствуют современным образовательным трендам и направлениям развития.

**Литература:**

1. Стариченко, Б.Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б.Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 49-58
2. Мирзаева, М.М. Методика осуществления межпредметной интеграции физики с дисциплинами естественнонаучного цикла при обучении физике в школе / М.М. Мирзаева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11, № 1. – С. 98-102
3. Милинский, А.Ю. Зачем пчелам знать физику, и причем тут экология? / А.Ю. Милинский // Физика в школе. – 2023. – № 7. – С. 28-32
4. Haleem, A. Understanding the role of digital technologies in education: A review / A. Haleem // Sustainable Operations and Computers. – 2022. – V. 3. – P. 275-285
5. Курбанбаева, Д.М. Интерактивные методы и технологии обучения, направленные на творческое взаимодействие / Д.М. Курбанбаева // Вестник науки и образования. – 2020. – № 13-1(91). – С. 76-80
6. Senthamarai, S. Interactive teaching strategies / S. Senthamarai // Journal of Applied and Advanced Research. – 2018. – V. 3. – P. S7-S7
7. Милинский, А.Ю. Интеграция геймификации в образовательный процесс: применение пазлов для эффективного обучения сборке электрических схем постоянного тока / А.Ю. Милинский // Физика в школе. – 2023. – № 8. – С. 25-30
8. Милинский, А.Ю. Методика использования виртуального физического практикума на примере курса «Магнетизм» / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 221-223
9. Chandran, V.P. Mobile applications in medical education: A systematic review and meta-analysis / V.P. Chandran // PLoS ONE. – 2022. – V. 17. – P. e0265927
10. Durkaya, F. Virtual laboratory use in science education with digitalization / F. Durkaya // Hungarian Educational Research Journal. – 2023. – V. 13. – P. 189-211

УДК 378.095

доктор педагогических наук, доцент Мокроусова Ольга Анатольевна

Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (г. Екатеринбург);

кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник Кононенко Елена Венедиктовна

Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (г. Екатеринбург)

## ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФИЛЬНЫХ ВУЗАХ МЧС РОССИИ

*Аннотация.* Совершенствование профессиональной подготовки сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России является важным фактором повышения эффективности решения задач МЧС России. Переход на новую систему высшего образования потребовало разработки новой образовательной парадигмы в условиях перехода вузов на электронное обучение. Сегодня с целью обеспечения доступности и качества обучения в профильных вузах широко используются информационные технологии, особенно востребованные при дистанционном обучении. В статье рассмотрены перспективы дистанционного обучения и необходимые условия успешности его применения. В последние годы оно получило существенную нормативную поддержку в части унификации требований к электронным учебникам. Проведенный авторами анализ опыта использования дистанционных технологий в Уральском институте Государственной противопожарной службы МЧС России позволил выявить как дополнительные достоинства дистанционного обучения, так и проблемные моменты реализации подобных технологий. Анализ действующих нормативных документов по стандартизации, содержащих требования к электронным учебникам, показал, что их разработка и применение требуют совершенствования учебно-методического обеспечения учебного процесса, независимо от формы обучения. «Бумажные» учебно-методические комплексы дисциплин, широко применяемые в вузах МЧС России, рассматриваются их руководством как ключевой инструмент, определяющий качество предоставляемых образовательных услуг. Однако следует отметить значимость использования электронного адаптированного учебно-методического комплекса в обучении специалистов по профилю подготовки вуза МЧС России. В статье рассмотрены педагогические аспекты и организация работы преподавателя и обучающегося в информационно-образовательной среде.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, дистанционные технологии, опыт применения.

*Annotation.* Improving the professional training of employees of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia is an important factor in improving the effectiveness of solving the tasks of the Ministry of Emergency Situations of Russia. The transition to a new higher education system required the development of a new educational paradigm in the context of the transition of universities to e-learning. Today, in order to ensure the accessibility and quality of education in specialized universities, information technologies are widely used, especially in demand for distance learning. The article discusses the prospects of distance learning and the necessary conditions for the success of its application. In recent years, it has received significant regulatory support in terms of the unification of requirements for electronic textbooks. The authors' analysis of the experience of using remote technologies at the Ural Institute of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia revealed both additional advantages of distance learning and problematic aspects of the implementation of such technologies. An analysis of the current normative documents on standardization containing requirements for electronic textbooks has shown that their development and application require improvement of the educational and methodological support of the educational process, regardless of the form of education. "Paper" educational and methodological complexes of disciplines, widely used in universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia, are considered by their management as a key tool determining the quality of educational services provided. However, it should be noted the importance of using an electronic adapted educational and methodological complex in the training of specialists in the profile of the university of the Ministry of Emergency Situations of Russia. The article discusses the pedagogical aspects and organization of the work of a teacher and a student in an information and educational environment.

*Key words:* distance learning, distance technologies, application experience.

**Введение.** Вызовы последних лет, обусловленные необходимостью изоляции в период пандемии, тенденцией к увеличению количества и масштабов чрезвычайных ситуаций разной природы, а также проблемой эффективной ускоренной подготовки (переподготовки) специалистов в целях развития отечественной промышленности в условиях санкций определили необходимость изменения сроков и содержания подготовки в вузе, а также обновления «технологического обеспечения» образовательного процесса обучения и функций его участников.

Перспективы применения компьютерных программ и устройств для обучения были осознаны еще в 2000-х годах и получили распространение в системах типа «Открытое образование» (Open education) как за рубежом, так и в России. Однако назначение этих систем было иным: «вольнотружителям» предоставлялась возможность преимущественно платно зарегистрироваться и набрать необходимый пакет сертификатов по дисциплинам, чтобы оформить документ об образовании. Это не противоречит действующему закону «Об образовании в Российской Федерации» [6] и специалисты Российских вузов приняли активное участие в разработке лекционных курсов, практических занятий и семинаров особенно по дисциплинам общего характера, таким как «Физика», «Химия», «История России», «Метрология и стандартизация» и другим.

Возможность получить нужное образование, сменить профессию, повысить квалификацию в избранной области – жизненно важные условия не просто выживания, но достижения успеха, достойной жизни в современных непростых для рядового гражданина условиях [5]. При этом далеко не каждый человек имеет достаточно средств, чтобы оплатить обучение, транспортные расходы и проживание по месту учебы, еще и не потеряв свое место работы.

**Изложение основного материала статьи.** В вузах силового профиля, к которым относятся образовательные организации высшего образования Государственной противопожарной службы (ГПС) МЧС России, также применялся подход, заключавшийся в представлении лекционных занятий в электронной форме и их трансляции на факультетах заочного обучения в целях снижения расходов, оплачиваемых МЧС России, на прибытие слушателей вуза. Разработки, подобные выставляемым в систему «Открытое образование» отсутствовали, однако начиная с 2010 года начали создаваться проекты электронных учебников, которые на первом этапе представляли собой перевод учебных пособий, разработанных вузами в электронную форму с использованием разных систем и широким применением pdf для защиты текстов. Параллельно начались разработки виртуальных лабораторных работ как для обучающихся по заочной форме, так и для очников с целью компенсации недостатка лабораторного оборудования.

Накопленный опыт был использован при разработке первых специализированных электронных учебников, позволяющих обучающимся самостоятельно осваивать теоретический материал, проходить тестирование для оценки степени усвоения, выполнять практические работы разного типа. Этот опыт был отражен в национальном стандарте ГОСТ Р 57724 по электронным учебникам [1], в ГОСТ Р 55751 [2] на электронные учебно-методические комплексы и закреплен в «Правилах применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 11.10.2023 года № 1678 [4].

Интенсивное развитие технологий дистанционного обучения (ДО) произошло в период пандемии, когда потребовалось всем срочно представить все материалы занятий в электронной форме, позволяющей использовать применяемые в России мультимедийные системы.

За 2020-2021 годы в дистанционной форме было проведено множество учебных занятий, зачетов, консультаций, экзаменов и защит выпускных квалификационных работ, что позволило определить оптимальные формы представления материалов, общения с обучающимися, организации рубежных контрольных мероприятий и государственной итоговой аттестации.

В образовательных организациях, имеющих действующую систему менеджмента качества, в состав ее документации были включены стандарты организаций по перечисленным выше формам педагогического взаимодействия. В силу востребованности применения дистанционных форм в вузах может быть предложена разработка стандарта организации «Об управлении процессами дистанционного обучения» по специфике применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» в конкретной образовательной организации. Основным содержанием такого документа будет общая последовательность действий при организации и внедрении ДО, а также требования к оформлению и представлению учебных материалов.

Общая последовательность мероприятий в таком стандарте организации приведена ниже:

- принять соответствующее решение руководства вуза/образовательной организации и выбрать систему, которая будет применяться для обеспечения взаимодействия участников образовательного процесса;
- определить для каких факультетов, специальностей, направлений подготовки и специализаций и в каком объеме предусматривается внедрение информационных технологий;
- назначить ответственных лиц и сформировать организационную структуру, ответственную за внедрение и применение интернет технологий;
- выбрать поставщиков оборудования, информационных услуг и учебно-методического обеспечения;
- разработать инструкции пользователей и провести вводные занятия;
- спланировать учебный процесс с учетом использования дистанционного обучения;
- провести адаптацию системы документооборота – как в вузе в целом, так и в части ведения электронных журналов с записями по качеству учебы слушателей.

В Уральском институте Государственной противопожарной службы МЧС России, имеющем сертифицированную систему менеджмента качества, в настоящее время дистанционное обучение применяется для курсантов и студентов, обучающихся по очной форме, в ситуациях вынужденного разобщения друг с другом и преподавателем – в течение ограниченного периода времени, устанавливаемого руководством института. Однако эта форма обучения ориентирована в основном на обучение по заочной форме как для специалистов, так и для магистров, в том числе, и на этапе выполнения выпускных квалификационных работ.

Поскольку ДО ориентировано главным образом на самостоятельную работу курсантов (слушателей, студентов), применение адаптированных для соответствующего уровня и профиля подготовки электронных изданий – важнейшая составляющая ДО. На электронные издания ложится особая функциональная нагрузка: они наполнены иллюстративным материалом, видео- и аудио фрагментами, что делает материал привлекательным и доступным для усвоения, способствуют лучшему запоминанию.

В электронном учебнике обеспечена возможность гиперссылок, т.е. воспроизведения действующих нормативных документов. Например, восприятие текста учебника по стандартизации существенно облегчается и обогащается при возможности воспроизведения текстов нормативных документов по мере упоминания их в электронном учебнике. К числу таких документов относятся стандарты и своды правил, гармонизированные с международными стандартами и содержащие требования, позволяющие внедрять самую современную технику и технические решения, направленные на обеспечение пожарной безопасности. При этом электронная база данных может содержать как старые, так и новые документы, которые могут быть востребованы при назначении параметров или оценке и подтверждении соответствия объектов в формах лицензирования, сертификации или декларирования соответствия.

В целом опыт применения дистанционных форм с использованием электронной почты (с 2018 года), разных систем (Zoom, Big Blue Button, Moodle) и ряда собственных адаптивных разработок в институте, приобретенный начиная с 2020 года, показывает, что учебный процесс при использовании дистанционной форме обучения характеризуется следующими чертами:

- преобладает самостоятельная работа слушателей, так что успех сильно зависит от их мотивации и исходной подготовки;
- отсутствует постоянный контакт слушателей и преподавателей «лицом к лицу» из-за чего ряд проблем индивидуального усвоения материала не находит своевременного решения;
- взаимодействие обучающихся с преподавателями строится на основе наиболее значимых и сложных вопросов дисциплины, выбор которых остается за преподавателем;
- учебно-методический комплекс дисциплин становится «двойным», поскольку включает в себя как требуемые (проверяемые при надзорных мероприятиях любого уровня и назначения) завизированные бумажные материалы занятий, так и электронные версии занятий в режиме видеоматериалов, виртуальных лабораторных работ, быстро обновляемых адаптированных электронных документов, презентаций, а также компьютерных программ.

Дистанционному обучению присуща автономия преподавателя и вуза в целом при подготовке учебных материалов, разработке программ и курсов, графиков самостоятельной работы обучающегося и контрольных заданий, экзаменационных тестов. Этим определяются особенности труда слушателя, педагога и учебно-воспитательного персонала вуза.

Остановимся более подробно на тех учебно-методических материалах, которые слушатели должны получить перед началом процесса освоения дисциплины:

- учебник, учебное пособие или опорный конспект по курсу, содержащий все используемые сведения, в том числе из изученных дисциплин;
- методические указания по изучению предмета как своего рода путеводитель по курсу, сопоставляющий разделы учебника, сборника задач или лабораторного практикума. В методические указания целесообразно закладывать

ориентировочные данные о трудоемкости того или иного раздела, чтобы слушатели имели возможность сопоставить свою скорость изучения предмета со средними значениями;

- задания и материалы для выполнения расчетной работы или лабораторного практикума;
- контрольно-измерительные материалы (КИМ) для оценки результатов самостоятельной работы слушателя в форме тестов, развернутых ответов на вопросы, текстов, предназначенных для перевода.

Учебно-методическое сопровождение предоставляется обучающимся в электронной форме, единым пакетом. При этом предусматривается обязательная идентификация каждого обучающегося, необходимая для оценки динамики их успеваемости по критериям КИМ. Наличие идентификации – обязательное условие эффективного взаимодействия преподавателя, вуза в целом и конкретного курсанта (слушателя, студента).

Анализ обучения результатов показывает, что у обучающихся изменяется психология восприятия учебного материала и отношение к процессу обучения, что особенно заметно у лиц, мотивированных на учебу и способных проявлять инициативу, интерес, самостоятельность, организованность.

Главным фактором успешной подготовки при ДО остается психолого-педагогическое мастерство преподавателя, которому приходится определять психологический настрой и психологические особенности своих курсантов (слушателей, студентов) на расстоянии. Это требует не только знаний и умений, специальной и серьезной подготовки преподавателя, но и умения установить контакт с удаленной аудиторией, и развитой эмпатии, позволяющей почувствовать состояние аудитории или отдельного слушателя и быстро отреагировать в процессе занятия.

Преподаватели, использующие в своей деятельности информационные и компьютерные технологии, должны быть готовы к их оперативному обновлению. Важнейшими составляющими готовности к применению новых информационных методик являются умение самостоятельно работать на персональном компьютере и готовность осваивать новые информационные технологии для организации образовательного процесса (программы для разработки презентаций, видео-, аудио уроков, электронных учебных комплексов, практикумов). Это касается также освоения и использования автоматизированных информационных систем при проектировании технических устройств с использованием современных программных продуктов (AutoCAD, Kompas и др.), а также профессиональных пакетов программ по прогнозированию чрезвычайных ситуаций и расчетной оценке рисков [3].

**Выводы.** Опыт применения ДО свидетельствует, что при его внедрении в учебный процесс важны готовность профессорско-преподавательского состава вуза, тщательный отбор материала занятий по содержанию и форме представления, разработка адекватных оценочных материалов, постоянная и контролируемая обратная связь с обучающимися. Спектр направлений подготовки можно разнообразить по запросам обучающихся (и востребованности выпускников) и требованиям Министерства.

Сегодня в Российской Федерации даже обязательные процедуры оценки выполнения основных требований безопасности осуществляются в электронной форме. В дистанционном режиме осуществляется взаимодействие при лицензировании работ и услуг, сертификации и декларировании соответствия объектов защиты (продукции), аккредитации испытательных лабораторий и надзорных организаций. К настоящему времени опытным путем и на законодательном уровне установлена возможность в электронной форме создавать учебно-методические комплексы дисциплин в исключительно электронной форме, что придает им большую мобильность для новых направлений или видов подготовки. При этом учебно-методические материалы ДО могут включать в себя необходимые первоисточники без перевода в «бумажную» форму и сокращаются затраты времени и расходных материалов на постоянную перепечатку учебных и методических материалов.

#### **Литература:**

1. ГОСТ Р 57724-2017. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Учебник электронный. Общие положения: национальный стандарт Российской Федерации: издание официальное: утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 28 сентября 2017 г. № 1257-ст / разработан Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Московский государственный технологический университет «СТАНКИН» (ФГБОУ ВО «МГТУ «СТАНКИН»). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200156826> (дата обращения: 02.05.2024)
2. ГОСТ Р 55751-2013. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные учебно-методические комплексы. Требования и характеристики: национальный стандарт Российской Федерации: издание официальное: утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 8 ноября 2013 г. № 1500-ст / разработан Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Московский государственный технологический университет «СТАНКИН» (ФГБОУ ВО «МГТУ «СТАНКИН»). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200108264> (дата обращения: 02.05.2024)
3. Кононенко, Е.В. Проект электронного учебника по стандартизации / Е.В. Кононенко, О.А. Мокроусова, Н.Н. Бабилов // Техносферная безопасность. – 2014. – № 4 (5). – С. 69-73
4. Правила применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ: [утверждены Постановлением Правительства Российской Федерации от 11.10.2023 года № 1678] // Консультант.ру: [сайт] – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_459467](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_459467) (дата обращения: 02.05.2024)
5. Фадеева, Т.А. Реализация индивидуального подхода в условиях дистанционного образования: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Фадеева Татьяна Александровна. – Челябинск, 2003. – 161 с.
6. 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.] // Консультант.ру: [сайт] – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 02.05.2024)

УДК 378.1

студент магистратуры 2 курса Мураева Екатерина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат психологических наук, доцент Архипова Мария Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

## СРЕДСТВА АКАДЕМИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

*Аннотация.* Адаптация иностранных студентов к новой образовательной среде является актуальной проблемой, требующей всестороннего изучения. Данный процесс имеет значительное влияние на качество образования, обеспечение комфортного пребывания в условиях нового академического и культурного пространства, развитие международного сотрудничества и повышение уровня академической мобильности. Успешная адаптация также может служить одним из аспектов маркетинговой стратегии высших учебных заведений для привлечения иностранных учащихся. В данной статье представлен анализ содержимого веб-сайтов 15 ведущих университетов России с целью описать виды поддержки адаптации иностранных студентов к новой образовательной среде. Выборка осуществлялась на основе рейтинга ИА «Регнум» по данным Министерства науки и высшего образования РФ и Мирового рейтинга университетов QS. В качестве методов применялись анализ источников отечественных и зарубежных ученых, контент-анализ интернет-источников по теме, сравнение и систематизация данных в таблицу. В результате обзора в статье представлены современные, практические способы академической и социальной поддержки иностранных студентов, систематизированные по направлениям поддержки адаптации. В ходе исследования были определены и описаны семь основных категорий услуг для академической и социальной поддержки, предлагаемых в топ-15 университетах России. Была выявлена тенденция к развитию конкретных направлений поддержки определенными вузами. Результаты исследования могут быть использованы российскими университетами для развития вспомогательных услуг по адаптации иностранцев и совершенствования маркетинговой стратегии для привлечения новых международных учащихся.

*Ключевые слова:* академическая поддержка, социальная поддержка, иностранные студенты, академическая мобильность, Российские вузы, современные средства адаптации международных студентов.

*Annotation.* The international students' adaptation to a new educational environment is an acute problem that requires comprehensive study. This process has a significant impact on the quality of education, providing a comfortable stay in a new academic and cultural environment, developing international cooperation and increasing the level of academic mobility. Successful adaptation can also serve as one of the aspects of the marketing strategy for tertiary institutions to attract foreign students. This article presents the analysis of Russian universities' websites content in order to describe the types of the foreign students support in the process of adaptation to a new educational environment. The sample was based on the rating of IA Regnum using the data of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, and the QS World University Ranking. The following methods were used: the analysis of domestic and foreign scientific sources, content analysis of the internet sources on the topic, comparison and systematization of data in a chart. The results of the study are presented in the article and identify modern, practical ways of adaptation support in study-abroad environment, systematized by directions of support. The research has identified and described seven main categories of academic and social support services offered in the top-15 universities in Russia. A trend towards the development of specific support areas by certain universities has been found. The results of the study can be used by Russian universities to develop support services for adaptation and improve marketing strategies to attract new international students.

*Key words:* academic support, social support, international students, academic mobility, Russian universities, current practice of international students' adaptation.

**Введение.** Адаптация иностранных студентов к новой образовательной среде является актуальной проблемой, требующей всестороннего исследования. В условиях глобализации и интернационализации высшего образования все больше студентов со всего мира поступают в российские вузы. Успешная адаптация этих студентов к новым условиям учебы, проживания и социокультурной среде важна для повышения качества образования, обеспечения комфортной жизни студенчества и развития международного сотрудничества.

В настоящее время адаптация интенсивно исследуется в следующих областях: адаптация иммигрантов [6, 10]; социальная адаптация детей [8]; адаптация в бизнесе (адаптация к новой рабочей среде и адаптация к лидерству) [7, 14]; адаптация в медицине и биологии (стресс, реакция мозга на адаптацию) [13, 16]. Некоторые аналитики также занимаются вопросом адаптации иностранных студентов на базе университетов [9, 12, 15].

Процесс адаптации имеет особенность некоторого форсирования, когда личности приходится приспосабливаться к новым условиям окружающей среды. В случае адаптации иностранных студентов условия их жизни меняются быстро, кардинально и продолжаются довольно длительный период времени, поскольку программы обучения и обмена обычно занимают семестр, учебный год или два учебных года. Это период, когда большая часть традиционных представлений и образа жизни человека не работает должным образом, поэтому студентам необходимо найти новые способы, чтобы снова чувствовать себя комфортно в окружающей среде [10].

Адаптацию иностранных студентов к новой образовательной среде можно определить как многофакторную проблему, включающую социальный, психологический, академический, культурный и биологический аспекты [17]. Выявление и решение проблем адаптации может помочь поддержать академическую успеваемость и общее благополучие новичков в университете за счет снижения интенсивности культурного шока и его последствий, таких как стресс, депрессия и агрессивное поведение.

Согласно статистике Project Atlas в 2022 году Россия заняла 6-ое место в мире среди самых популярных направлений для обучения за рубежом, приняв в свои университеты 351127 человек, что составляет 6% от общего количества иностранных студентов [11]. Чтобы поддержать конкурентный уровень высших учебных заведений, необходимо уделять должное внимание поддержке адаптации иностранных студентов. Успешная адаптация - один из ключей к получению положительных отзывов от иностранных студентов, обмену позитивным опытом со своими сокурсниками и зарубежными друзьями. Это может быть одним из аспектов маркетинговой стратегии высших учебных заведений.

**Изложение основного материала статьи.** Данное ознакомительное, описательное исследование было разработано с целью получения обзора видов услуг академической и социальной поддержки, предлагаемых иностранным студентам, обучающимся в 15 ведущих университетах РФ по количеству студентов. Рейтинг составлен информационным агентством

«Регнум» на основе данных Министерства науки и высшего образования РФ, предоставившего результаты ежегодного мониторинга деятельности вузов страны за 2023 год [2]. В основе исследования лежит следующий вопрос: какие услуги по академической и социальной поддержке были предложены иностранным студентам лучшими университетами РФ в 2023 году? Цель этого конкретного исследования заключается в описании типов услуг, предлагаемых на веб-сайтах университетов РФ, чтобы выявить, каким образом ВУЗы пытаются привлечь иностранцев и помочь им в процессе академической и социальной адаптации. У данного исследования есть ограничения, т.к. данные на веб-сайтах могут быть устаревшими и не соответствовать услугам, предлагаемым в действительности. Кроме того в процессе не учитывается оценка качества и эффективности самими студентами.

Выборка состояла из 15 крупнейших ВУЗов РФ, которые вошли в Топ-15 вузов по рейтингу, предоставленному информационным агентством «Регнум» на основе данных Министерства науки и высшего образования РФ за 2023 год, и «Мировому рейтингу университетов QS», составленному аналитическим агентством Quacquarelli Symonds в 2023 году [1]. Критерием выборки служило количество иностранных студентов – не менее 2000 чел.

Эти ВУЗы расположены в 6 регионах страны, количество поступивших иностранных студентов варьировалось от 2071 (РУТ в г. Москва) до 15006 чел. (МФПУ «Синергия», г. Москва). Наибольшая доля иностранных студентов (более 20%) в двух университетах страны (МФПУ «Синергия» и РУДН в Москве), в то время как в 3 вузах, вошедших в выборку, доля иностранных студентов составляет менее 10% (УрФУ в Свердловской обл., ДГТУ в Ростовской обл., СПбПУ в г. Санкт-Петербург, РУТ в г. Москва). Остальные университеты в выборке находятся в диапазоне от 10% до 20% (МГУ, НИУ ВШЭ, ММУ в г. Москва, КФУ в респ. Татарстан, СПбПУ, СПбГУ, ИТМО в г. Санкт-Петербург, ЮФУ в Ростовской обл., НИ ТГУ, НИУ ТПУ в Томской обл.). Данные о численности студентов в вузах России предоставлены Главным информационно-вычислительным центром МИРЭА РТУ на основе данных от Министерства науки и высшего образования РФ за 2023 год [4].

В этом исследовании использовались данные, доступные на официальных веб-сайтах всех 15 университетов РФ, перечисленных в отчете. Информация о демографии иностранных студентов, а также об академических и социальных службах поддержки, которые предназначены для поддержки иностранных студентов в этих учебных заведениях, была получена с веб-страницы международного отдела каждого из учебных заведений и введена в таблицу Microsoft Excel для дальнейшего изучения и анализа. На стадии обработки результатов был применен метод контент-анализа для определения типов услуг, предлагаемых университетами. Все специализированные программы и услуги были подсчитаны для определения частоты предложений и сгруппированы, чтобы выяснить, какие специализированные услуги чаще всего предлагались иностранным студентам в учебных заведениях, включенных в выборку.

В результате исследования было выделено семь направлений поддержки адаптации: визово-миграционное сопровождение, программы изучения русского языка и довузовская подготовка, академическая поддержка иностранных студентов, общественные и культурные мероприятия, мероприятия по профессиональному развитию, онлайн услуги, служба адаптации. Для управления данными процессами во всех 15 ведущих университетах было назначено административное подразделение, осуществляющее документальную, социальную и академическую поддержку иностранных студентов (международный отдел, офис международной мобильности студентов или департамент внешних связей).

Все вузы, вошедшие в выборку, обеспечивают визово-миграционное сопровождение иностранных учащихся: подготовка документов, визовое сопровождение, помощь с получением ДМС, прохождением медицинского осмотра и процедуры снятия отпечатков пальцев, первоначальной миграционной регистрацией и размещением.

Программы изучения русского языка были также наиболее распространенными предлагаемыми услугами. Большинство программ по русскому языку включали занятия на различных уровнях владения языком, а также использовались в качестве довузовской подготовки в виде годового курса, включающего общие знания по русскому языку и изучение лексики в аспекте выбранной специальности. Некоторые из участников предлагали услуги разговорного клуба.

Академическая поддержка в основном представлена курсами довузовской подготовки (6 из 15 вузов предлагают данную услугу), также предоставляются услуги кураторов, личных репетиторов, координаторов учебного процесса, менторские программы. Сотрудники НИУ ВШЭ разработали академический хендбук, содержащий подробную систематизированную информацию о зачетах и системе оценок, видах заданий для оценивания знаний, графике учебного процесса, а также организовали центр по академическому развитию студентов, который отвечает за академическую поддержку учащихся. Частный университет МФПУ «Синергия» предоставляет услуги кураторов и репетиторов, которые индивидуально работают с каждым студентом. В качестве нововведения, предложенного международным консультативным советом по академическому процессу, в Томском государственном университете НИТГУ был создан центр академического письма, проводящий консультации по написанию научных работ и оказывающий помощь студентам в подготовке к конференциям и редактировании научных статей для публикации.

Все представленные университеты организуют разнообразные общественные и культурные мероприятия для интеграции иностранцев в образовательную среду. Большинство из них ориентировано на все студенческое сообщество, однако некоторые специализированы для международных студентов: культурные фестивали (напр. Межвузовский молодежный фестиваль дружбы народов, Всемирный фестиваль молодежи), международные клубы и научные конференции, сообщества иностранных студентов, дни и недели культуры, лекции по многообразию культур, международные студенческие проектные марафоны, ознакомительные мероприятия, международные творческие и спортивные группы и события.

7 из 15 вузов уделяют особое внимание трудоустройству и карьерному развитию своих студентов и выпускников, организовывая для них консультации по вопросам карьеры, инструкции по трудоустройству, ярмарки вакансий, мастер классы от ведущих экспертов, тестирование на предпринимательскую деятельность, экскурсии в компании-работодатели и мероприятия по развитию финансовой грамотности.

Университеты активно разрабатывают онлайн услуги по академической и социальной поддержке иностранных студентов: онлайн платформы для обучения, информационные экосистемы в виде приложений, университетские хендбуки, программы МООС, виртуальные туры, вебинары перед прибытием, психологическая помощь онлайн, публикации опыта и отзывы иностранных студентов и выпускников.

Многие вузы в качестве поддержки адаптации организуют встречу иностранных студентов в аэропорту, помощь с заселением, проводят ориентационные мероприятия, предлагают психологическую помощь. В некоторых вузах (МФПУ «Синергия», УрФУ, КФУ, РУДН, НИ ТГУ) наряду с международным отделом есть специализированные центры адаптации иностранных студентов. 3 университета УрФУ, НИУ ВШЭ и ИТМО также предлагают систему buddy – помощь от студентов университета в адаптации к новой культурной и социальной среде на добровольной основе.

Стоит отметить, что все официальные сайты вузов в обязательном порядке предлагают информацию на русском и английском языках, многие также используют китайский (10 вузов), испанский (5), арабский (2), французский (2),

португальский (1) и турецкий (1) языки. Также 13 из 15 вузов разработали образовательные программы на английском языке.

Сайты многих вузов из выборки находятся на стадии обновления и содержат неполную информацию по выбранной тематике. Некоторые данные находятся на старых версиях сайтов, что усложняет навигацию и затрудняет процесс систематизации данных.

**Выводы.** В этом исследовании были определены и описаны виды вспомогательных услуг, предлагаемых иностранным студентам в 15 ведущих университетах России, которые приняли наибольшее количество международных студентов в 2023 году. Данная работа направлена на получение более полного представления о типах программ поддержки, которые могут в наибольшей степени способствовать социальной адаптации иностранных студентов и их академическому успеху во время обучения. В ходе анализа было выделено семь основных направлений поддержки адаптации: визово-миграционное сопровождение, программы изучения русского языка, академическая поддержка, общественные и культурные мероприятия, мероприятия по профессиональному развитию, онлайн услуги и служба адаптации.

В целом, университеты, включенные в это исследование, ориентированы на решение языковых, письменных и академических проблем с помощью программ, специально разработанных для иностранных студентов, испытывающих трудности адаптации, упомянутые в существующей литературе.

Прослеживается тенденция к развитию конкретных направлений поддержки. Например, МФПУ «Синергия» больше внимания уделяет профессиональному развитию студентов и их трудоустройству, индивидуальной поддержке академического процесса (куратор, личный репетитор), возможностям онлайн обучения (онлайн платформа LMS). Возможно, на данный процесс повлиял статус частного учреждения и ориентация на предоставление платных услуг. Несмотря на малое количество бюджетных мест (0,3%) [4], данный вуз привлекает самое большое количество русских и иностранных студентов. РУДН – один из вузов с самой развитой системой средств адаптации международных студентов, где учреждены 4 центра работающих в этом направлении (центр развития социальной и культурной адаптации и межкультурной коммуникации, международный культурный центр, центр адаптации иностранных студентов, центр психологической помощи). На официальном сайте НИУ ВШЭ представлены тщательно разработанные средства адаптации по всем выделенным 7 направлениям, кроме того информация лаконично изложена, привлекательно оформлена, используется простая и понятная навигация. Поддержка организована по аналогии с практикой американских вузов [12] и ориентирована на нужды иностранных студентов.

На наш взгляд, для проведения более полного анализа работы вузов в области поддержки адаптации, не хватает статистики по международным учащимся, географии студентов, публикуемых в официальных источниках или на сайтах университетов.

Ведущие вузы страны в разной степени уделяют внимание разработке средств поддержки адаптации иностранных студентов и публикации информации на официальных веб-сайтах. В силу того, что одним из основных способов размещения информации о поступлении является интернет, вузам необходимо использовать данный источник для привлечения большего количества международных клиентов. Следует тщательно изучать потребности учащихся и предлагать дополнительные услуги по поддержке адаптации для комфортного пребывания и обучения, а также информировать студентов через веб-сайты о существующих возможностях в доступной форме. Развитие данного направления может стать важным инструментом в маркетинговой стратегии высших учебных заведений в сфере предоставления платных услуг.

Данное исследование имеет ограничения, т.к. информация, предоставленная на веб-сайтах, может быть не совсем точной и актуальной. Кроме того, исходя из имеющихся данных, было невозможно оценить опыт студентов и их восприятие качества предлагаемых программ и услуг. Изучение опыта иностранных студентов в использовании описанных средств академической и социальной поддержки и его влияние на общий уровень удовлетворенности от обучения в лучших 15 вузах России может стать следующим шагом в развитии этого исследования.

#### Литература:

1. Агрегатор независимой оценки высшего образования Best-edu. – 2024. – URL: <https://best-edu.ru/ratings/global/qs-world-university-rankings?name=&countries%5B%5D=188&grade=&> (дата обращения: 22.05.2024)
2. Батенева, Т.А. В тройку лидеров российских вузов по количеству студентов вошли МФПУ «Синергия», МГУ и УрФУ / Т.А. Батенева // Спецпроект RG.RU: [www.rg.ru](http://www.rg.ru). – 2024. – URL: <https://rg.ru/2023/12/07/v-trojku-liderov-rossijskih-vuzov-po-kolichestvu-studentov-voshli-mfpu-sinergia-mgu-i-urfu.html?ysclid=lt5r57fnti539014772> (дата обращения: 22.05.2024)
3. Вороховов, А.В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды / А.В. Вороховов, Е.В. Плисов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3. – С. 5.
4. Главный информационно-вычислительный центр МИРЭА РТУ. – 2024. – URL: [https://monitoring.miccedu.ru/iam/2023/\\_vpo/inst.php?id=1834](https://monitoring.miccedu.ru/iam/2023/_vpo/inst.php?id=1834) (дата обращения: 22.05.2024)
5. Каракозова, Е.Н. Иноязычная информационная деятельность студента технического вуза / Е.Н. Каракозова, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т.11. – № 1. – С. 4.
6. Ларин, А.Г. Китайские мигранты в России: История и современность / А.Г. Ларин. – Москва: Восточная книга, 2009. – С. 146-406
7. Ломов, Б.Ф. Психология и менеджмент / Б.Ф. Ломов, А.Л. Журавлев. – Москва: Знание, 1978. – 38 с.
8. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 142 с.
9. Harryba, S.A. Understanding the challenges of accessing university support services: the perspectives of staff member and international students / S.A. Harryba, M.A. Guifoyle, S. Knight // *The International Journal of Learning*. – 2012. – Vol. 18, № 6. – P. 263-290
10. Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation / J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam, P. Vedder // *Applied Psychology: an International Review*. – 2006. – Vol. 55, № 3. – P. 303-332
11. Institute of International Education (IIE). – 2024. – URL: <https://www.iie.org/wp-content/uploads/2023/09/Project-Atlas-Infographic-2022.pdf> (дата обращения: 22.05.2024)
12. Martirosyan, N.M. Academic and Social Support Services for International Students: Current Practices / N.M. Martirosyan, R.M. Bustamante, D.P. Saxon // *Journal of International Students*. – 2019. – Vol. 9, № 1. – P. 172-191
13. McEwen, B. Stress and the individual. Mechanisms leading to disease / B. McEwen, E. Stellar // *Archives of Internal Medicine*. – 1993. – № 153. – P. 2094.
14. Multicultural Personality Questionnaire: Development of a Short Form / K.I. Van der Zee, J.P. van Oudenhoven, J.G. Ponterotto, A.W. Fietzer // *Journal of Personality Assessment*. – 2013. – Vol. 95, № 1. – P. 118-124
15. O'Reilly, A. The psychological well-being and sociocultural adaptation of short-term international students in Ireland / A. O'Reilly, D. Ryan, T. Hickey // *Journal of College Student Development*. – 2010. – Vol. 51, № 5. – P. 584-598

16. Selye, H. The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation / H. Selye // Journal of Allergy. – 1946. – Vol. 17, № 6. – P. 358-398
17. Terziev, V. Conceptual framework of social adaptation / V. Terziev // Proc. of INTCESS 2019 6th International Conference on Education and Social Sciences, Dubai, U.A.E., 4-6 February, 2019. – 498 p.

Педагогика

УДК 378.147

**студентка Мясникова Екатерина Александровна**

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

**старший преподаватель Пермовский Анатолий Алексеевич**

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

**кандидат физико-математических наук, доцент Скачкова Елена Геннадьевна**

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

### ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ «THEBEERGAME» В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ ЛОГИСТОВ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Аннотация.* В данной статье авторы описывают структуру деловой игры «TheBeerGame» с точки зрения ее эффективности в учебном процессе высшего образования по специальности «Операционная деятельность в логистике». При описании исследования были применены различные методики, включая изучение структуры и принципов функционирования «Пивной Игры». В работе приведены правила и порядок проведения игры. Отображены и проанализированы получившиеся результаты. Перечислены компетенции, формируемые у обучающихся в ходе игры. Также в статье обозначена система отношений, характеризующая «Пивную игру» как процесс мыслительного преобразования реальной ситуации в имитационную. В заключении авторы приходят к выводу, что данная деловая игра в полной мере помогает сформировать профессиональные навыки будущих логистов.

*Ключевые слова:* имитационные методы, деловые игры, пивная игра, цепи поставок, эффект хлыста.

*Annotation.* In this article, the authors describe the structure of the business game "TheBeerGame" in terms of its effectiveness in the educational process of higher education in the specialty "Operations in Logistics." When describing the research, various methods were used, including studying the structure and principles of functioning of the "Beer Game". The work provides the rules and procedure for playing the game. The resulting results are displayed and analyzed. The competencies developed in students during the game are listed. The article also outlines a system of relationships that characterizes the "Beer Game" as a process of mental transformation of a real situation into a simulation one. In conclusion, the authors come to the conclusion that this business game fully helps to develop the professional skills of future logisticians.

*Key words:* simulation methods, business games, the beer game, supply chains, whip effect.

**Введение.** Геймификация различных процессов жизни человека является нарастающим современным трендом в процессе обучения.

Наиболее широко используемым подходом становятся деловые игры, иногда их называют «flight simulator» («симуляторами полета»). В рамках подхода подразумевается изучение и освоение обучающимися некоторых процессов на этапе предшествующем реальной профессиональной деятельности.

В данной статье авторы изучают применение игровых имитационных методов в образовании на основе деловой игры «TheBeerGame».

Раннее вопрос применения «Пивной Игры» в образовательном процессе уже рассматривался в статье Царенко А.С. «Применение имитационной игры «Пивная Игра» («BeerGame») для формирования компетенций в сфере управления сложными системами». Автор рассматривает знаменитую работу Питера Сенге, признанного специалиста в сфере управления, под названием «Пятая дисциплина», в которой представлен подробный анализ игры как метода повышения профессионального роста персонала [3].

В статье «Пивная игра в учебном процессе направления «Прикладная информатика»» Аручиди Н.А. занималась изучением данной темы с целью оценки возможности применения в учебном процессе игровых имитационных моделей на примере «Пивной Игры». Автором были рассмотрены результаты проведенных экспериментов [1].

Стоит отметить, что в пределах Российской Федерации существует относительно не большое количество статей на данную тему, изучающих «The Beer Game» как потенциально эффективный инструмент образовательной деятельности.

При написании исследования были применены различные методики, включая изучение структуры и принципов функционирования «Пивной Игры», анализ литературы по схожей тематике, обобщение полученных данных. Также был проведен игровой имитационный эксперимент с использованием «The Beer Game» в учебном процессе, в статье представлен анализ результатов данного эксперимента.

**Изложение основного материала статьи.** «Пивная Игра» или "The Beer Game" была придумана Джейм Райтом Форрестером в MIT Sloan School of Management в 1960 году. Основная цель игры заключается в демонстрации процесса возникновения "Эффекта Хлыста" в цепочках поставок.

"Эффект Хлыста" представляет собой ситуацию, когда резкое изменение спроса в одном из звеньев цепочки поставок вызывает избыток или нехватку товара у поставщика, его субпоставщика и так далее, что в конечном итоге приводит к нарушению поставок, неудовлетворению спроса, истощению финансовых ресурсов и потере прибыли.

В «Пивной Игре» участники имитируют четырехуровневую цепочку поставок, где задача состоит в производстве и транспортировке единиц пива: фабрика производит товар, а остальные три ступени распределения доставляют его до конечного потребителя (рис. 1). Рисунок был составлен на основе изображения взятого из статьи «Beer Game и Эффект Хлыста» [4].



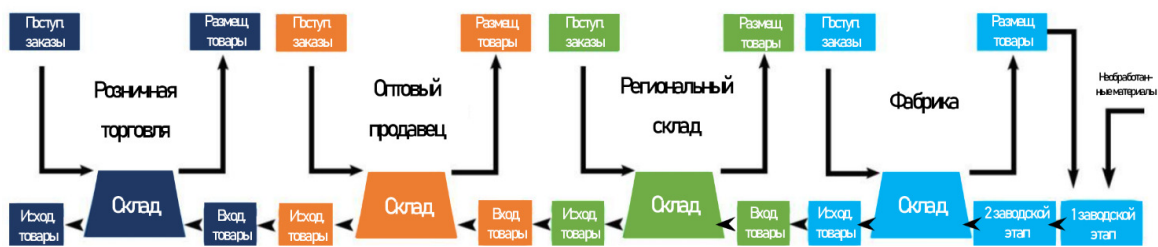


Рисунок 1. Схема игровой цепочки поставок

Ключевые аспекты игрового процесса включают в себя временную продолжительность доставки и изготовления продукции, которая влияет на время выполнения заказа. Каждый поставщик должен пройти два игровых цикла (две игровые недели), прежде чем его продукция будет доставлена следующему уровню цепочки поставок. Во-вторых, розничный продавец имеет дело с широким ассортиментом товаров, что приводит к взаимодействию с большим количеством поставщиков. Поставщики, в свою очередь, работают с десятками подобных розничных продавцов. Основным средством коммуникации между ними является заказная форма.

Важно отметить, что при игровом моделировании бизнес-процессов не нужно точно воссоздавать производственный процесс. Вместо этого, производство должно быть представлено в специально адаптированной для образовательных целей форме, что более соответствует учебным задачам.

Предварительно были разработаны и подготовлены следующие материалы, необходимые для проведения игры "The Beer Game":

- таблицы для записи информации о ходе игры;
- листовки с расположением жетонов;
- карточки со значением розничного спроса;
- модель игрового поля (рис. 2);
- игровые жетоны.

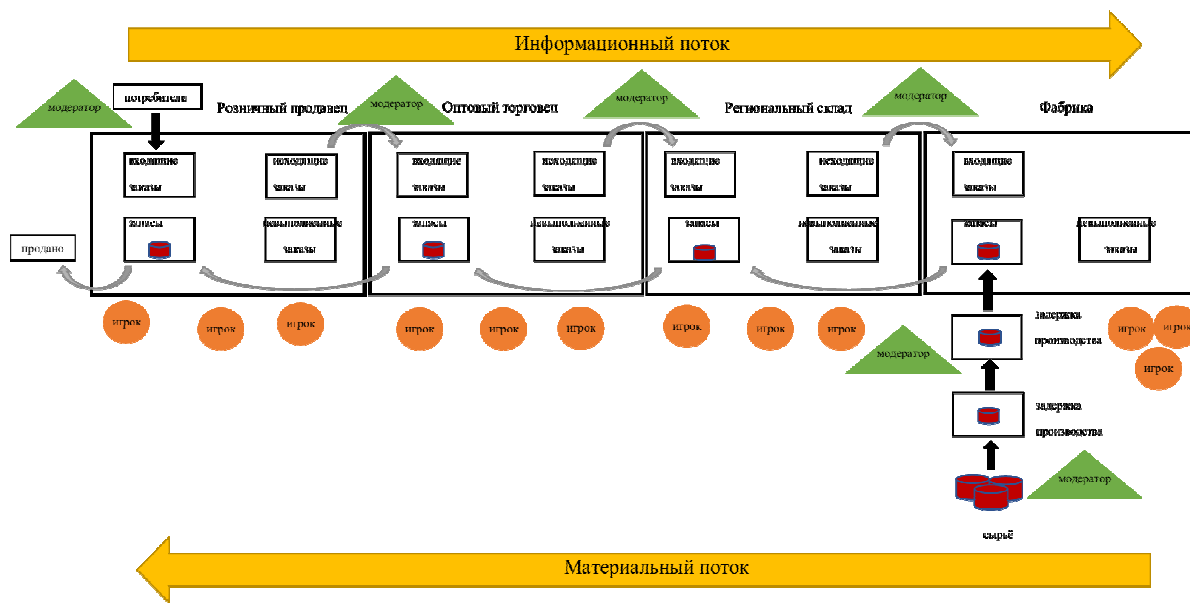
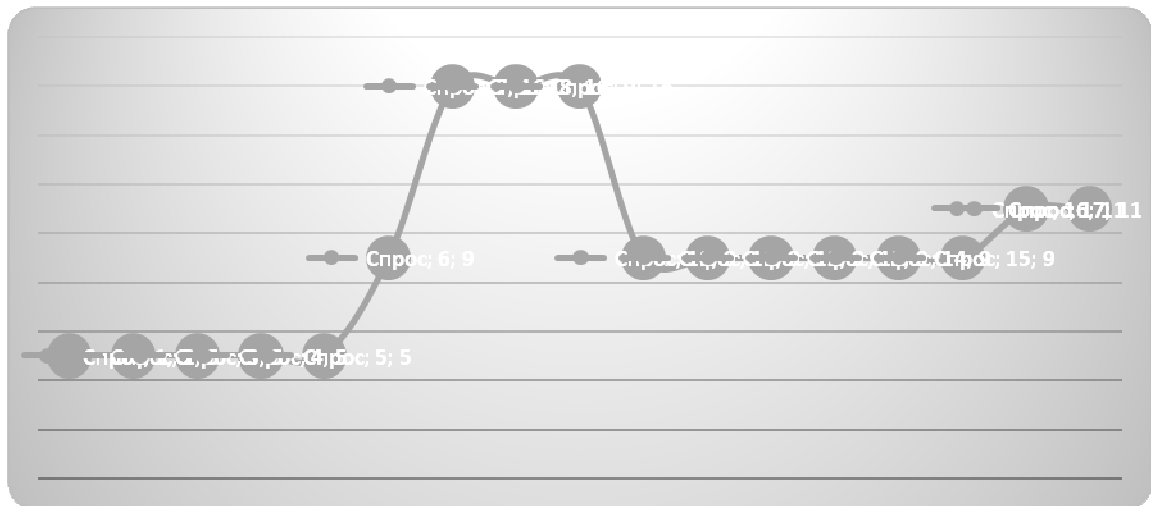


Рисунок 2. Схема игрового поля

В качестве участников к игре были привлечены студенты 2 курса профиля обучения «Операционная деятельность в логистике» НГПУ им. К. Минина в количестве 12 человек.

Также был сформирован график, отображающий динамику формирования розничного спроса на протяжении всей игры (график 1), в котором ось х отображает порядковый номер игровой недели, а ось y – показатель внешнего спроса. Всего игра была проведена за 17 недель.



**График 1. Формирование розничного спроса**

Перед началом «Пивной игры» участникам предстояло разделиться на 4 команды по 3 человека, каждая из которых занимается своим местом соответствию со схемой (рис. 1) – это розничная торговля, оптовый продавец, региональный склад и фабрика. Далее игроки прослушали от организаторов краткую характеристику «The Beer Game», а также правила проведения игры, в соответствии с которыми они не могли общаться между собой вне рамок сформированных мини-групп – обмен информацией мог происходить только в виде осуществления заказов, а в качестве 1 условной единицы продукции выступали фишки (1 фишка – 1 единица продукции). Также участники получили таблицы для записи информации о ходе игры, в соответствии с которыми были составлены графики запасов и невыполненных заказов каждого звена цепи.

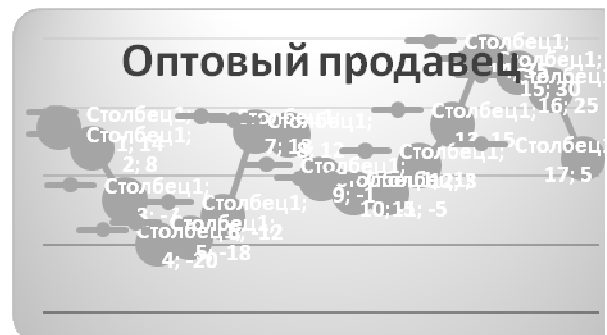
Перед началом игры организаторы в количестве 6 человек (по одному человеку на команду и два человека, координирующих все ступени распределения) выложили на стол каждого звена цепи по ограниченному количеству фишек: 10 фишек для розничного торговца, 20 фишек для оптового продавца, 30 фишек для регионального склада и 40 фишек для фабрики. За 1 игровую неделю фабрика имела возможность производить 10 единиц продукции.

После окончания 10-ой игровой недели участникам была дана возможность коммуницировать с соседними звеньями цепи поставок с целью восполнить невыполненные заказы и сделать собственные выводы о «The Beer Game».

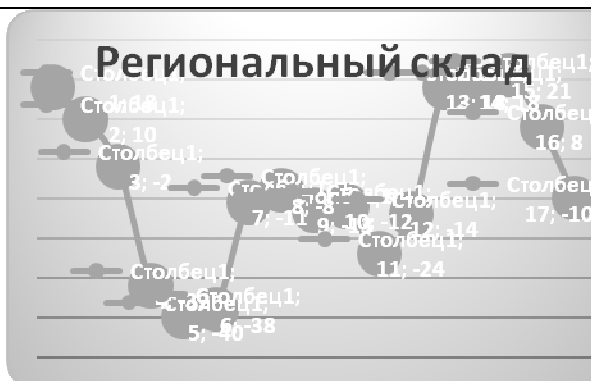
Рассмотрим графики, сформированные игроками в ходе проведения игры, от розничной торговли до фабрики (график 2; 3; 4; 5), в которых ось х также отображает порядковый номер игровой недели, а ось у – показатель запасов и невыполненных заказов в ходе игры.



**График 2. Формирование запасов и невыполненных заказов розничной торговли**



**График 3. Формирование запасов и невыполненных заказов оптового продавца**



**График 4. Формирование запасов и невыполненных заказов регионального склада**



**График 5. Формирование запасов и невыполненных заказов фабрики**

Результаты игры демонстрируют известный феномен, называемый "Эффектом Хлыста". Этот эффект описывает, как увеличение колебаний спроса (количества заказов) происходит по мере удаления от источника спроса в цепочке поставок. На последнем этапе цепочки (на уровне непосредственного продавца) колебания спроса значительно менее интенсивны, чем на противоположном конце. С каждым шагом от потребителя к поставщику колебания заказов возрастают. Более длинная цепочка поставок и продолжительность обработки заказов приводят к более высоким колебаниям.

После подсчета общего количества издержек каждого звена цепи была сформирована таблица игровых расходов (табл. 1), в которой количество затрачиваемых денежных единиц исходило из формулы: сумма запасов на конец каждой недели \* 0,5 + сумма невыполненных заказов на протяжении каждой недели = общие расходы предприятия.

Таблица 1

Игровые расходы каждого звена цепи

| Место в логистической цепи | Расходы (ден. единиц) |
|----------------------------|-----------------------|
| Фабрика                    | 155                   |
| Региональный склад         | 255,5                 |
| Оптовый торговец           | 148                   |
| Розничный продавец         | 110                   |
| Общие издержки: 668,5      |                       |

По завершении игры "Пивная игра" была проведена рефлексия, являющаяся важной частью процесса проведения деловых игр, поскольку обеспечивает участникам возможность извлечь максимальную пользу из проведенного опыта. В рамках обсуждения были затронуты следующие вопросы: "Чувствовали ли вы потерю контроля над ситуацией?"; "Обвиняли ли вы другие звенья цепи в своих трудностях?"; "Почувствовали ли вы отчаяние в определенный момент?"; Также были заданы вопросы относительно самой игры: "Что кажется нереалистичным в этой игре?"; "Каковы причины задержек с заказами?"; "Почему происходят задержки в производстве и поставке?"; "Зачем необходимы склады и оптовики?"; "Почему нельзя продавать пиво в розницу прямо с завода?"; "Следует ли производителю пива сотрудничать со своими поставщиками сырья?".

Таким образом участники смогли прийти к таким решениям, как:

1. Что произошло: участники проанализировали последовательность событий, ключевые моменты игры и принятые решения.
2. Почему это произошло: участники попытались понять причины определенных событий и реакций, а также факторы, которые повлияли на исход ситуации.
3. Что можно улучшить: участники выявили уроки из опыта игры и обсудили, какие действия и решения можно было бы улучшить или изменить.
4. Какие уроки были извлечены: участники обсудили, какие навыки и знания они приобрели в результате участия в игре и какие уроки они смогут применить в будущих деловых ситуациях.

Рефлексия показала, что участники цепей поставок часто обвиняют соседние ступени распределения в том, что те не делают свою работу правильно – делают не разумные заказы или не в состоянии удовлетворить требуемый спрос. Общими эмоциями на последних раундах игры участники называют отчаяние и разочарование. Подчеркивая тот факт, что реальные цепи поставок являются гораздо более сложными, студенты смогли убедиться в том, что условия реальной жизни способствуют появлению Эффекта Хлыста в несравнимо большей степени, и что «The Beer Game» является действительно хорошим инструментом моделирования Эффекта Хлыста.

В современном образовании, соответствуя требованиям федерального государственного стандарта высшего образования, необходимо активно применять интерактивные методики обучения для успешной реализации компетентностного подхода. В контексте образования и педагогики, компетентностный подход означает переход от простого усвоения информации к развитию учеников как личностей с определенными умениями, знаниями и навыками. Этот подход призван подготовить обучаемого к реальным вызовам и задачам, которые он будет сталкиваться в профессиональной сфере.

«The Beer Game» может быть использована в рамках многих направлений обучения, таких как: «Менеджмент» или «Прикладная информатика», но в данной работе игра рассматривается исключительно в пределах специальности «Операционная деятельность в логистике».

При трудоустройстве выпускника и построении его будущей карьеры особую роль играют HardSkills – «твердые навыки» и SoftSkills – «мягкие навыки». Основное отличие между твердыми и мягкими навыками заключается в том, что первые можно измерить и изучить в учебном процессе, а вторые – более абстрактные и связаны, скорее, с личными качествами. Рассмотрим каждый из навыков, которые развиваются в процессе участия в "Пивной игре":

- Навыки коммуникации.
- Умение решать возникающие проблемы.
- Способность выполнить задачи в срок.
- Командная работа.
- Уверенность в себе.
- Умение принимать критику и учиться на своих ошибках.
- Гибкость и адаптивность.
- Умение эффективно действовать под давлением.

Итак, HardSkills – это все навыки, связанные с профессиональной деятельностью студента, в нашем случае – с логистической деятельностью. К ним можно отнести общие и профессиональные компетенции, формируемые у обучающихся во время игры в соответствии с ФГОС, также к ним относятся такие навыки, как: перспективное мышление, аналитические навыки, обоснованное принятие решений и многие другие.

Многое зависит от того, насколько эффективно можно использовать деловую игру в процессе обучения, исходя из принципов, лежащих в ее основе. Согласно исследованию В.И. Поплыко, игра в данном случае описывается как система взаимосвязей, где игра является объективной реальностью [2]. Это связано с тем, что "Пивная игра" начинается с трансформации реальной ситуации в имитационную с помощью мыслительного процесса. Игра в первую очередь активизирует воображение и выражает потребность в изменении окружающей действительности. Способность к

творческому преобразованию реальности формируется в игре, и именно в этой способности заключается основное значение "TheBeerGame", которая отражает и преобразует действительность.

В значительной степени ключевым моментом обучения является проблема эффективности деловых игр, в связи со сложностью измерения эффективности применения групповых методов.

При оценке методов обучения важно учитывать, что учебные методы можно разделить на две основные группы. Первая группа включает методы преподавания, которые использует преподаватель для обучения студентов. Вторая группа состоит из методов учения, которые активно задействуют студентов в учебном процессе. Хотя эти методы взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом, они имеют свою относительную самостоятельность.

Так, методы учения представляют собой способы активной учебной деятельности студентов, направленной на творческое усвоение знаний, навыков и умений. Методы преподавания, представляют способы организации учебного процесса, направленные на активное участие студентов в научно-исследовательской работе, передачу информации и достижение оптимальных учебно-воспитательных целей.

В контексте вышеуказанных определений "The Beer Game" является как методом учения, вовлекающим студентов в учебный процесс, так и методом преподавания, используемым преподавателем для обучения.

Следует отметить, что современные имитационные методы обучения часто основаны на дискуссиях и обсуждениях действий. Однако в случае "The Beer Game" отсутствие такой возможности является ключевым условием успешного погружения в процесс обучения. Таким образом у участников появляется полноценная возможность обсудить и проанализировать все накопившиеся от игры эмоции после ее окончания, то есть во время рефлексии. Именно в этот момент участники действительно исследовательски относятся к собственной деятельности и ее организации. Имитационные методы обучения позволяют лучше усваивать материал, развивать практические навыки и готовиться к реальным профессиональным ситуациям.

Рефлексия обычно начинается с краткого обсуждения опыта студентов в течение всей игры. Это обсуждение обычно демонстрирует, что люди часто винят своих партнеров в цепочке поставок за неправильное выполнение своей работы. Отчаяние и разочарование – типичные чувства во время завершающего этапа игры. Основным выводом из данного обсуждения является то, что структура самой игры (то есть структура цепочки поставок) определяет поведение её участников.

**Выводы.** Подводя итоги анализа эффективности использования игры "The Beer Game" в обучении студентов по специальности "Операционная деятельность в логистике", можно сделать следующие выводы: необходимо учитывать возможность внедрения инновационных методов, включая деловые игры; на сегодняшний день наблюдается разрыв между требованиями рынка труда и уровнем подготовки специалистов; постоянное внедрение образовательных инноваций в учебный процесс необходимо для развивающегося общества.

Этот метод обучения не требует специальных условий или оборудования и способствует развитию профессиональных навыков. Он помогает студентам понять типичные управленческие проблемы и ловушки через живой опыт, что гораздо эффективнее теоретического обучения.

#### **Литература:**

1. Аручиди, Н.А. Пивная игра в учебном процессе направления «Прикладная информатика». / Н.А. Аручиди, Д.А. Барабаш, С.М. Щербаков // Системный анализ в проектировании и управлении. – 2021. – №3. – С. 519-525
2. Поплыко, В.И. Деловые игры как современный элемент бизнес-образования. / В.И. Поплыко // Инновационные процессы и корпоративное управление: материалы V Международной заочной научно-практической конференции, 2013. – 283 с.
3. Царенко, А.С. Применение имитационной игры «Пивная Игра» («BeerGame») для формирования компетенций в сфере управления сложными системами / А.С. Царенко // Эффективное управление. Сборник материалов 3-й научно-практической конференции, посвященной памяти заслуженного профессора Московского университета М.И. Панова. – 2017. – С. 226-234
4. «BeerGameи Эффект Хлыста» [Электронный ресурс]. – URL: <https://supplychains.ru/2013/11/08/beer-game/> (дата обращения: 23.04.2024)

**Педагогика**

**УДК 378**

**аспирант Назарова Анна Николаевна**

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

**доктор педагогических наук, профессор Толстенева Александра Александровна**

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

### **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ**

*Аннотация.* В статье обсуждается необходимость создания условий для профессиональной ориентации лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Представлены данные проведенных исследований Росстат и World Skills Russia по вопросам определения будущей профессии школьников. Выявлен ряд основных проблем в области профориентации молодого населения, которые в свою очередь подчёркивают необходимость более внимательного и системного подхода к процессу профориентации выпускников образовательных учреждений, в том числе с инвалидностью и ОВЗ. Рассмотрены действующие федеральные проекты, цель которых – развитие системы профессиональной ориентации в Российской Федерации. Особое внимание уделено значению профориентационной деятельности в контексте государственной политики и профориентации на уровне образования для достижения положительных результатов в будущем трудоустройстве инвалидов и лиц с ОВЗ. Описаны крупные мероприятия и соревнования, проводимые для повышения мотивации к профессиональной деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью. Проанализировано мнение отечественных исследователей по вопросу современных тенденций в области профессионального ориентирования инвалидов и лиц с ОВЗ. Изложены особенности и условия для повеления эффективной профориентационной деятельности обучающихся с ОВЗ. В статье также рассматриваются такие аспекты, как необходимость адаптации учебно-воспитательного процесса, проведения системной и квалифицированной профориентационной работы, формирование сознательного подхода к выбору профессии с учётом индивидуальных

особенностей обучающихся. В целом статья представляет анализ современных проблем и перспектив развития профориентационной работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью.

*Ключевые слова:* профориентация, инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, трудоустройство, будущая профессия, образовательная организация.

*Annotation.* The article discusses the importance of creating conditions for the professional orientation of persons with disabilities and disabilities in educational institutions. The data of the research conducted by Rosstat and World Skills Russia on the issues of determining the future profession of schoolchildren are presented. A number of main problems in the field of career guidance of the young population have been identified, which in turn emphasize the need for a more attentive and systematic approach to the process of career guidance for graduates of educational institutions, including those with disabilities and disabilities. The current federal projects aimed at the development of the vocational guidance system in the Russian Federation are considered. Special attention is paid to the importance of career guidance in the context of public policy and career guidance at the educational level in order to achieve positive results in the future employment of persons with disabilities and persons with disabilities. It describes major events and competitions held to increase motivation for professional activity of people with disabilities and disabilities. The opinion of domestic researchers on the issue of current trends in the field of vocational guidance for the disabled and people with disabilities is analyzed. The features and conditions for commanding effective career guidance activities of students with disabilities are described. The article also discusses such aspects as the need to adapt the educational process, conduct systematic and qualified career guidance, and form a conscious approach to choosing a profession, taking into account the individual characteristics of students. In general, the article presents an analysis of current problems and prospects for the development of vocational guidance work with people with disabilities.

*Key words:* career guidance, people with disabilities, employment, future profession, educational organization.

**Введение.** На жизненном пути каждого человека встречаются многочисленные выборы, которые впоследствии могут повлиять на его будущее. Каждый человек сталкивается с выбором профессии, однако для людей с инвалидностью или ОВЗ сделать этот выбор особенно сложно, поскольку они имеют ряд ограничений, что в свою очередь серьезно усложняет подбор будущей профессии для человека с инвалидностью, поскольку возникают противоречия между их желаниями и возможностями.

**Изложение основного материала статьи.** Опрос, проведенный организацией World Skills Russia при участии Министерства просвещения, показал, что более семидесяти процентов школьников испытывают затруднения с определением сферы своих профессиональных интересов, в то время, как только пять процентов способны самостоятельно выбрать свою будущую профессию [3]. Данные Росстата заставляют ещё больше задуматься, поскольку согласно исследованию 2022 года лишь 37% населения России нашли работу, полностью соответствующую полученной специальности [7].

Существует множество проблем в области профориентации молодого населения в целом, а также среди лиц с ОВЗ и инвалидностью. Основными проблемами являются недостаточное количество специалистов профориентологов, сокращение штата работников образовательных учреждений, занимающихся профессиональным сопровождением людей с ОВЗ и инвалидностью, недостаточное взаимодействие между системой образования и социальными партнёрами, отсутствие критериев эффективного проведения профориентационной работы, а также недостаточное количество научно-методических ресурсов по организации профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью [2].

Выявленные проблемы подчёркивают необходимость системного подхода к процессу профориентации детей с особыми образовательными потребностями для эффективной помощи в выборе их профессии.

Исследователи полагают, что при проведении профориентационной работы с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность, важно учитывать следующие особенности [6, 12]:

- важность взаимодействия с родителями, так как их мнение оказывает непосредственное влияние на личностное и профессиональное самоопределение обучающихся, в связи с этим могут возникнуть деформации представления ребёнка о своих возможностях, семейных установок и представления о выборе профессии;
  - ориентация на общественные стереотипы при принятии профессиональных решений, повышенное влияние мнения сверстников;
  - необходимость учитывать тенденцию к инфантильности и формированию иждивенческого настроения у значительной части лиц ОВЗ;
  - особенность предоставления информации людям с ОВЗ или инвалидностью, необходимо начинать с позитивной информацией для установления эмоциональной связи перед информированием об ограничениях при выборе профессии.
- Аболина Н.С. в своих работах считает, что образовательные учреждения должны создавать условия для профессиональной ориентации и лиц ОВЗ или инвалидностью. К особым условиям она относит [1]:
- внедрение и развитие профориентационной направленности учебных программ и учебно-воспитательного процесса;
  - проведение квалифицированной, системной и всесторонней профориентационной работы;
  - помощь молодому населению в осознанном выборе профессии с учётом их интересов, потребностей региона и их здоровья;
  - развитие индивидуальных интересов и способностей обучающегося;
  - предоставление психологической и педагогической поддержки при выборе профессии.

Кашинцева В.А. в своих работах считает, что решение проблем, связанных с профориентацией детей с инвалидностью и ОВЗ, должно быть организовано не только на уровне государства, но и на уровне образовательной организации, а также семьи. Однако государство играет ключевую роль в формировании профессиональных предпочтений через регулирование бюджетных мест в образовательных учреждениях и создание проектов, целью которых является развитие системы профессиональной ориентации в стране [5].

Одним из таких федеральных проектов является проект «Успех каждого ребёнка», запущенный в рамках национального проекта «Образование», целью которого является помощь молодому населению в самоопределении и профессиональной ориентации путём выявления и развития их способностей и талантов. В рамках проекта ведется работа по обеспечению равного доступа детей к актуальным и востребованным программам дополнительного образования, выявлению талантов каждого ребенка и ранней профориентации обучающихся [10].

В рамках национального проекта «Образование» развернута федеральная сеть центров образования «Точка Роста», которые являются центрами инноваций в сфере образования. Основная задача таких центров – обеспечить равные возможности для всех детей для получения качественного образования, независимо от их местоположения. Центры предоставляют детям возможность развивать свои способности, изучать новое и воплощать свои идеи. Особое внимание уделяется не только основным предметам, но и дополнительному образованию, позволяя каждому ребенку найти занятие по душе [13].

В рамках проекта «Современная школа» на базе образовательных организаций действуют детские технопарки «Кванториум», которые направлены на развитие у обучающихся современных компетенций и навыков, в том числе информационной, математической, естественно-научной, технологической грамотности, формирование критического и креативного мышления, а также на реализацию внеурочной деятельности и дополнительных общеобразовательных программ с помощью приобретаемого оборудования, средств обучения и воспитания [2, 4]. Технопарки «Кванториум» действуют почти в каждом регионе России и дают школьникам и студентам широкую возможность в получении профессиональных знаний и опыта. В рамках технопарка участники могут освоить различные профессии.

Помимо упомянутых выше проектов в Российской Федерации действуют и другие проекты, целью которых является создание эффективной системы профориентации.

Отечественные исследователи отмечают, что современные тенденции в области профессионального обучения инвалидов и лиц с ОВЗ проявляются в нескольких ключевых аспектах. В первую очередь, это совершенствование законодательства, которое регулирует создание необходимых условий для обучения данной категории населения. Наблюдается рост количества образовательных учреждений, предоставляющих профессиональное обучение для лиц с ОВЗ и инвалидностью, также особое внимание уделяется формированию образовательной среды, способствующей инклюзивному обучению, воспитанию и психолого-педагогической поддержки рассматриваемой категории лиц [11].

В Нижегородской области в настоящее время проводится активная работа по профессиональной ориентации и профессиональному обучению детей с особыми образовательными потребностями, что способствует их полноценной интеграции и самореализации. Вместе с этим в Нижегородской области формируется система комплексного профессионального ориентирования студентов старших курсов образовательных организаций профессионального образования и выпускников школ. Для реализации данной цели организуются специализированные ярмарки вакансий, где каждый может найти свое профессиональное направление и подходящую вакансию.

С целью стимулирования интереса и повышения мотивации к профессиональной деятельности в Нижегородской области ежегодно организуются соревнования по профессиональному мастерству между студентами с инвалидностью и ОВЗ. Такие мероприятия не только способствуют профориентационной деятельности, но и повышают мотивацию, что также помогает в процессе социализации и трудоустройства студентов с инвалидностью.

Одной из лучших практик в области развития и демонстрации профессиональных навыков является Региональный чемпионат по профессиональному мастерству «Абилимпикс». В 2023 году в чемпионате приняли участие 21.576 участников из 89 субъектов РФ, из них 338 конкурсантов из Нижегородской области соревновались по 34 компетенциям [8]. Победители регионального этапа принимают участие в Национальном чемпионате «Абилимпикс». Также во время проведения регионального чемпионата «Абилимпикс» происходит заключение трудовых договоров с участниками. В рамках национального чемпионата была организована работа площадок, ориентированных на профориентацию лиц с инвалидностью, содействие их трудоустройству и развитие инклюзивного образования. Профориентационное консультирование участников осуществлялось с использованием современного Портала «Инклюзивное образование.рф», как ресурса по информационному и методическому сопровождению субъектов инклюзивного образования. Всем желающим участникам чемпионата была предоставлена возможность пройти профориентационный тест на выявление профессиональных склонностей с последующей консультацией о возможных траекториях их профессионального развития.

Организация таких мероприятий способствует расширению возможностей в сфере профессиональной деятельности для лиц с инвалидностью, учитывая их индивидуальные особенности психофизического развития и потенциал. Профориентация включает в себя не только ознакомление инвалидов и лиц с ОВЗ со специальными профессиями и планирование карьерного пути, но также поощрение самоопределения, улучшение личностных качеств и самосовершенствования, разностороннее развитие личности, определение своего места в мире профессий и общества в целом. Осуществление данных задач предполагает формирование правильного представления об уникальных особенностях и способностях обучающихся с особыми образовательными потребностями, адекватную самооценку, опирающуюся на их интересы и потенциал, включая физические и психологические характеристики [5]. Все эти аспекты крайне важные при выборе профессионального пути для студентов с ОВЗ и инвалидностью.

С начала 2017 года на базе ГБПОУ «Нижегородский Губернский колледж» начал функционировать мультимедийный парк профориентации «Сфера», где проводят встречи с работодателями, а выпускникам предоставляется возможность пройти квест по определению профессиональной направленности и диагностике личности. В 2022 году был открыт Центр опережающей профессиональной подготовки для содействия в трудоустройстве выпускников педагогических специальностей. А в 2023 году ГБПОУ «Нижегородский Губернский колледж» одержал победу в региональном этапе X Всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа России – 2023» в номинации «Лучшая инклюзивная профессиональная образовательная организация» [9].

Для расширения и улучшения инклюзивного высшего образования в России была учреждена сеть ресурсных учебно-методических центров для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью (РУМЦ), основной задачей которых является формирование общего пространства инклюзивного образования в России с целью улучшения качества и доступности высшего образования в вузах. Одним из основных направлений деятельности РУМЦ является создание, распространение и разработка инновационных подходов в области научно-методического и технического обеспечения развития инклюзивного высшего образования в России, включая организацию трудовой и профессиональной ориентации для инвалидов с различными нарушениями. Одним из направлений деятельности РУМЦ Мининского университета является обсуждение и тиражирование опыта кадрового обеспечения непрерывного инклюзивного профессионального образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, а также организация открытых встреч работодателей с выпускниками с инвалидностью или ОВЗ, представителями вузовского сообщества для обсуждения возможных рисков трудоустройства и профориентации лиц с особыми потребностями.

При разрешении вопросов, связанных с выбором будущего трудового пути и занятости молодежи, особое внимание следует уделить аспектам профориентации детей, столкнувшихся с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью. Организация профориентационных мероприятий способствует интеграции инвалидов в общество путём помощи им в выборе профессии, приобретения специальности и обеспечение самостоятельного образа жизни.

Также для развития системы эффективного профессионального ориентирования лиц с ОВЗ и инвалидностью необходимо включение обязательных профориентационных мероприятий для рассматриваемой группы лиц в календарный график образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования с обязательным предоставлением условий доступности как архитектурной среды, так и образовательной. Следует тиражировать успешный опыт реализации инклюзивного образования в образовательных организациях для повышения мотивации у обучающихся, а также поддерживать студенческие проекты в области профессиональной ориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью.

**Выводы.** В целом профориентационная работа является ключевым элементом государственной политики, поскольку построение профессиональной карьеры каждого человека важно не только для его личного успеха, но и для экономического

развития страны. Без эффективной системы профориентации в образовательных организациях меры государства помощи инвалидам в поиске работы могут не дать ожидаемых результатов. Специализированные программы и поддержка со стороны общества помогут людям с инвалидностью и ОВЗ воплотить свои профессиональные мечты. Развитие системы профориентации для лиц с ОВЗ является важным шагом на пути к формированию инклюзивного общества где каждый человек имеет право на равные возможности и право на собственное будущее.

#### Литература:

1. Аболина, Н.С. Проблемы профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов / Н.С. Аболина, О.Б. Акимова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2020. – № 4(73). – С. 33-36. – EDN MKCXDD.
2. Алексеева, Т.В. Формирование современной образовательной среды на площадках технопарка и кванториума педагогического ВУЗа / Т.В. Алексеева, А.В. Поначугин // Школа будущего. – 2023. – № 4. – С. 68-77. – DOI 10.55090/19964552\_2023\_4\_68\_77. – EDN HFUYCH.
3. Гришина, И. Карьера как предчувствие: зачем нужна новая система профориентации / И. Гришина // РБК: [сайт]. – URL: <https://www.rbc.ru/trends/education/5dbaa6cc9a79474002964e21> (дата обращения 11.04.2024)
4. Детские технопарки «Кванториум» на базе общеобразовательных организаций. [сайт]. – URL: <https://mpcenter.ru/national-project/informacionnoe-soprovozhdenie/quantorium/> (дата обращения 13.05.2024)
5. Кашинцева, В.А. Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе высшего образования / В.А. Кашинцева // Стратегии социального партнерства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: Материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, Кострома, 05 июня 2019 года / Составитель Н.И. Мамонтова. Научный редактор О.Н. Веричева. – Кострома: Костромской государственный университет, 2020. – С. 63-66. – EDN BPLSRW.
6. Маркелова, А.В. Модель оценки профессиональной ориентации выпускников педагогических колледжей / А.В. Маркелова, Н.Д. Кузьмина // Развитие науки, образования и технологий: механизм выбора и реализации приоритетов: сборник статей Международной научно-практической конференции, Калуга, 17 мая 2023 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", 2023. – С. 195-198. – EDN TTJHLX.
7. Наличие специальности и её соответствие выполняемой работе у инвалидов в возрасте 15 лет и более // Росстат: [сайт]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/tab4-17.htm> (дата обращения 11.04.2024)
8. Национальный центр «Абилимпикс»: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://abilympics-russia.ru/news/2023/12/30/podvodim-itogi-2023-goda.html> (дата обращения 11.04.2024)
9. Петрова, Г.И. Самоопределение человека в высшем образовании: возможности антропологического и технологического решения проблемы / Г.И. Петрова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 1(42). – DOI 10.26795/2307-1281-11-1-2. – EDN IOGTKK.
10. Попова, А.В. Основные направления профессиональной ориентации выпускников вуза / А.В. Попова // Научный аспект. – 2023. – Т. 3, № 10. – С. 369-373. – EDN BLUVUC.
11. Рачина, Г.Б. Особенности профессиональной ориентации инвалидов / Г.Б. Рачина, С.А. Тимонов // Современный менеджмент: проблемы и перспективы: Сборник статей по итогам XVI международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 29-30 апреля 2021 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2021. – С. 919-924. – EDN AXIULR.
12. 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
13. Центры образования естественно-научной и технологической направленностей «Точка роста» [сайт]. – URL: <https://mpcenter.ru/national-project/informacionnoe-soprovozhdenie/tochka-rosta/> (дата обращения 13.05.2024)

Педагогика

#### УДК 378

**кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Никатуева Зайнаб Шахбановна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);  
**кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Абулайсова Насихат Абулайсовна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);  
**кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Мурзаева Дженнет Мамасиевна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

#### СТИМУЛИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются вопросы, связанные со стимулированием познавательной деятельности студентов нелингвистических профилей подготовки в ходе учебных занятий по иностранному языку. Прежде всего, на её страницах затрагивается тема необходимости стимулирования таких форм активности учащихся в современных условиях. Затем анализируется содержание понятия «когнитивная активность». На основании анализа ряда наименований научной и методической литературы, а также привлечения накопленного российской системой образования педагогического опыта устанавливаются факторы, в наибольшей степени влияющие на её интенсивность. Значительное внимание уделяется практико-ориентированному и деятельностному подходам к процессу её развития. Приводятся некоторые методы учебной деятельности, на взгляд авторов наиболее эффективные в этом плане. Демонстрируются организационно-педагогические условия, соблюдение которых будет способствовать наиболее полной их реализации.

*Ключевые слова:* высшее образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, учебная деятельность, когнитивная активность.

*Annotation.* This article discusses issues related to stimulating the cognitive activity of non-linguistic training profiles students during foreign language classes. First, its pages touch upon the need to stimulate such student activity forms in modern conditions topic. Then the «cognitive activity» concept content is analyzed. Based on the scientific and methodological literature analysis, as well as the pedagogical experience accumulated by the Russian education system involvement, the factors that most affect its intensity are determined. Considerable attention is paid to practice-oriented and activity-based approaches to its development

process. Some methods of educational activity are given, which, in the authors' opinion, are the most effective in this regard. The study also demonstrates organizational and pedagogical conditions are demonstrated, the observance of which will contribute to their fullest implementation.

*Key words:* higher education, a foreign language in a university, a foreign language in a non-linguistic university, educational activities, cognitive activity.

**Введение.** Процесс формирования у студентов вузов профессиональных и личностных компетенций, необходимых в будущей жизни и деятельности, всегда отличался сложностью и многогранностью (Р.О. Абдулхалимова, С.М. Воронец, Е.Н. Нечина, А.Н. Павлова, В.М. Рагимова, М.Ш. Рамазанова, Н.Ю. Северова). На современном этапе развития системы высшего образования в России и мире, во время обесценивания знаний и устаревания существенной их части к моменту выпуска, особенно остро встают вопросы, связанные со стимулированием познавательной активности обучающихся (Н.Н. Дробышева, Б.В. Илькевич, Н.В. Петрушова, Н.И. Соколова, М.Ю. Тимофеева). В наибольшей степени это касается дисциплин, воспринимаемых студентами как «необязательные» для осуществления будущей профессиональной деятельности. Для лиц, осваивающих нелингвистические специальности, одной из таких является иностранный язык [2].

Главным действующим лицом процесса формирования познавательной активности учащихся на занятиях по ИЯ – педагогический работник. Интенсификация их когнитивной деятельности предполагает повышенное внимание преподавателя к используемым формам, методам и средствам обучения [4]. При этом современные педагогические наука и практика предоставляют в его распоряжение ряд весьма действенных инструментов такого плана (Р.О. Абдулхалимова, О.А. Минеева, Н.И. Соколова). Ниже будут рассмотрены наиболее перспективные, на взгляд авторов, пути реализации их возможностей.

**Изложение основного материала статьи.** Резюмируя результаты актуальных на сегодняшний день исследований мы можем утверждать, что категория «когнитивная активность» включает в себя любую деятельность индивида, направленную на понимание окружающего мира (И.Ф. Веремеева, В.В. Давыдов, Б.В. Илькевич, О.И. Тараненко, Л.А. Федько, Е.В. Щепотьева). Именно в ходе её реализации происходит усвоение новых знаний, умений и навыков, их закрепление, планирование и реализация сформированных компетенций в ходе учебной, а затем – профессиональной деятельности [11].

В силу подобных особенностей её сущностной характеристики, а равно и объективных обстоятельств, описанных во Введении к настоящей статье, вопрос об активизации познавательной деятельности студентов в ходе учебных занятий по иностранному языку является одним из наиболее актуальных в современной педагогике (О.С. Абайдуллина, Е.А. Гаврилова, Н.В. Петрушова, Е. Тесля). Вместе с тем уровень его разработанности на сегодняшний день позволяет утверждать, что при планировании и реализации соответствующего процесса необходимо принять в расчёт некоторые особенности человеческой психики (С.Г. Башаева, В.В. Давыдов, А.А. Истомина, О.А. Минеева, В.М. Рагимова, Е. Тесля, М.Ю. Тимофеева).

Конкретно, занимаясь стимуляцией когнитивной активности студентов, направленной на формирование иноязычных компетенций, преподаватель современного нелингвистического вуза должен помнить: человеческое сознание не является жёсткой структурой. Напротив, оно отличается эластичностью и подвижностью [8]. Соответственно, эффективная реализация познавательной деятельности подразумевает систематическую активизацию, стимуляцию и тренировку различных когнитивных способностей с целью преобразования их в умения и навыки [2].

Таким образом, когнитивная стимуляция преследует две основные цели:

- повышение эффективности процесса развития умственных способностей;
- оптимизация их применения [4].

Основным факторами активизации познавательного интереса студентов современного вуза при этом выступают:

- создание ситуаций, способствующих привлечению обучающихся к целевым идеям курса;
- стимулирование их заинтересованности в проблематике содержательной стороны [1];
- использование привлекательных для студентов форм деятельности.

Далее, занимаясь проблемами стимуляции познавательной деятельности учащихся на занятиях по иностранному языку также необходимо принять во внимание ряд специфических моментов. Прежде всего, педагогическому работнику следует осознать важность той роли, которую умения и навыки коммуникации, в т.ч. в иноязычной среде, имеют для успешного развития карьеры будущего специалиста нелингвистического профиля. Соответственно, интенсивная когнитивная деятельность должна быть направлена, в первую очередь, на достижение следующих результатов:

- формирование навыков продуктивного взаимодействия с коллегами, клиентами и иными лицами при широком использовании средств изучаемого языка [11];
- развитие способности к моделированию различных ситуаций иноязычного общения (О.С. Абайдуллина, Н.Н. Дробышева, Ю.Н. Коган, Н.В. Петрушова, Е.В. Щепотьева);
- формирование позитивного опыта, связанного с ведением диалогов и дискуссий на иностранном языке.

При этом интенсивная познавательная деятельность, направленная на развитие системы соответствующих качеств, возможна практически на любом занятии по ИЯ. Она подразумевает широкое использование методов и технологии активного обучения [2]. Отдельные их примеры будут рассмотрены ниже. Здесь же необходимо отметить, что такие инструменты могут быть по-настоящему эффективно использованы лишь при условии специфической учебно-воспитательного процесса.

При таком его построении неучастие студентов в познавательном процессе должно стать невозможным [1]. Так, реализуя индивидуальные формы обучения, можно дать каждому из учащихся конкретное ролевое задание, в котором он должен отчитываться перед преподавателем или, в случае групповой деятельности – перед другими участниками своей группы [8]. Другой вариант – установление зависимости между успеваемостью студента с одной стороны и качеством выполнения конкретных когнитивных задач – с другой [5].

Важно при этом научить будущих профессионалов видеть поставленную учебную проблему с разных сторон, обобщать, сравнивать, формировать гипотезы, искать средства их доказательства, проверять и корректировать полученные результаты [1]. Участвуя в подобной деятельности, обучающиеся должны понимать, как именно формируемые компетенции могут быть использованы ими в ходе дальнейшей учебной, а затем – также профессиональной деятельности (Н.Н. Дробышева, Ю.Н. Коган, Е.Н. Нечина, Н.В. Петрушова, М.Ш. Рамазанова, Н.И. Соколова).

В таких условиях наиболее целесообразной с точки зрения стимулирования познавательной активности студентов является реализация практико-ориентированного подхода к освоению иноязычных компетенций [7]. Она подразумевает выдвигание на первый план формирования у лиц, осваивающих нелингвистические специальности в пространстве современного российского вуза положительного опыта практической деятельности (О.С. Абайдуллина, И.Ф. Веремеева, М.Ю. Тимофеева). Придание образовательному процессу соответствующей направленности, без сомнения, будет



стимулировать их к изучению иностранного языка. Это, в свою очередь, с большой вероятностью окажет положительное влияние на результаты освоения ими соответствующей дисциплины [6].

Из вышеизложенного следует, что обучение с использованием указанного подхода представляет собой такой процесс, в ходе которого осуществляется целенаправленная подготовка студентов к профессиональной деятельности. При этом у них формируется представление об изучаемом языке как эффективном средстве профессиональной коммуникации [3].

Соответственно, занятия, организованные в рамках практико-ориентированного подхода, должны быть выстроены таким образом, чтобы осваиваемый материал был максимально близок к практической жизни [5]. Обсуждение вопросов, связанных с реализацией профессиональных обязанностей в будущем, а также различных ситуаций из повседневной жизни становится при этом из приоритетных направлений учебно-воспитательного процесса по ИЯ. Такого рода материал, сравнительно хорошо знакомый и лично значимый, будет восприниматься обучающимися как интересный и полезный с точки зрения реализации ими профессиональной и другой значимой деятельности [7].

Вплощая этот подход в повседневной практике обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку, необходимо использовать практико-ориентированные задания. Они представляют собой такие задачи, которые ориентированы на формирование у обучающихся неподдельного интереса [8]. Соответственно, прибегая к ним, педагогический работник должен иметь целью предложить учащимся проблемную ситуацию, показать её связь с повседневной жизнью, сформулировать вопрос таким образом, чтобы студент сам захотел найти ответ [1].

Выполняя такие задания, будущий специалист, бакалавр или магистр лингвистического направления, опираясь на известный ему материал, осуществляет эффективный поиск и усвоение новых знаний, неизвестных ему ранее способов и средств урегулирования тех или иных вопросов. Таким образом, происходит стимуляция его мышления и одновременно подготовка к широкому использованию средств изучаемого языка в будущей практической деятельности.

Исходя из вышеизложенного, выполнение практико-ориентированных заданий позволяет максимально мобилизовать и развивать способности учащихся к осуществлению ряда важных умственных операций [6]. К ним относятся: обобщение; сравнение; конкретизация; анализ и синтез; абстрагирование [9].

Кроме того, работа над задачами такого плана формирует у студентов навыки правильного применения этих операций в ходе познавательной деятельности.

Следующий подход, также имеющий определённое значение в плане стимулировании когнитивной активности лиц, осваивающих неязыковые специальности, на занятиях по иностранному языку, – деятельностный (С.М. Воронец, А.Н. Павлова, Н.Ю. Северова, Е.В. Щепотьева). Его воплощение в образовательной практике связано с приоритетом формирования таких иноязычных умений и навыков, которые являются актуальными в различных областях будущей деятельности обучаемых [9]. Критически важным при этом является формирование у них понимания возможностей, существующих для дальнейшего широкого использования такого рода компетенций.

Применение этих подходов позволяет добиться ряда важных промежуточных результатов. К ним относятся:

- активизация интереса студентов неязыкового вуза к освоению иностранного языка;
- связанное с ней повышение качества формируемых знаний, умений и навыков [10];
- превращение каждого студента в полноправный субъект образовательного процесса [2];
- осознание им практического значения и актуальности изучения иностранного языка.

В русле этих подходов представляется возможным использование ряда методов, способствующих развитию познавательной активности учащихся. Они могут быть классифицированы по трём основаниям (Табл. 1).

Таблица 1

**Классификация методов, наиболее применимых в смысле стимуляции познавательной деятельности студентов лингвистических направлений подготовки при изучении иностранного языка**

| Основание для классификации  | Выделяемые группы методов                        | Примеры методов  |
|--|--|--|
| Источники информации и характер её восприятия  | Словесные  | Беседа   |
|  |  | Лекция   |
|  |  | Проблемная лекция [9]  |
|  | Наглядные  | Демонстрация таблиц, схем, диаграмм, моделей                                 |
|  |  | Занятия с использованием технологий виртуальной и дополненной реальности [7] |
|  |  | Практические занятия   |
| Практические   | Тренинги   |  |
|  | Анализ и решение проблемных ситуаций             |  |
|  | Сочинения [10]                                   |  |
|  |  |  |
| Содержание деятельности преподавателя  | Организации и осуществления учебной деятельности | Репродуктивные   |
|  |  | Проблемные   |
|  |  | Самостоятельной работы студентов   |
|  |  | Работы обучающихся под руководством преподавателя [8]                        |
|  | Стимулирования и мотивации учения                | Ролевые игры   |
|  |  | Анализ жизненных ситуаций  |
|  |  | Создание ситуаций успеха   |
|  | Контроля и самоконтроля                          | Устный и письменный контроль   |
|  |  | Лабораторные и практические работы   |
|  |  | Машинный и безмашинный программированный контроль                            |
| Сочетание внешнего и внутреннего в деятельности участников образовательных отношений | Проблемно-развивающего обучения                  | Монологический   |
|  |  | Диалогический  |
|  |  | Показательный [9]  |
|  |  | Эвристический  |
|  |  | Алгоритмический  |
|  |  | Программированный  |
| Исследовательский  |  |  |

Сегодня важной составляющей материально-технического обеспечения интересующего нас процесса являются интернет-технологии. Их грамотное использование позволяет активизировать интерес учащихся к решению коммуникативных задач, в т.ч. с применением изучаемого языка [11]. Оно также позволяет существенно облегчить реализацию перечисленных выше методов.

Более того, широкое применение Всемирной сети в учебном процессе позволит использовать и иные педагогические приёмы, базирующиеся на переходе к демократичному стилю обучения. Студент, таким образом, получит возможность найти разные точки зрения по той или иной учебной проблеме и на основании их анализа сформулировать собственную [7]. С этой целью можно, например, предложить обучающимся выбрать несколько блогов и рассмотреть их с позиций адресата и адресанта, выявить языковые особенности ведения в зависимости от рода деятельности, возраста и других показателей социального статуса автора. Следующий шаг – создание будущим профессионалом собственного блога. Важнейшим требованием при этом является с учётом языковых и внеязыковых реалий, а также его будущей профессиональной принадлежности [5].

Далее, при разработке учебных и методических материалов для проведения занятий по иностранному языку со студентами неязыковых вузов необходимо учитывать следующие факторы:

- психологические паттерны восприятия, характерные для того поколения, к которому относится большинство современных участников [3];

- особенности уровня развития интеллекта, внимания и памяти, характерные для конкретных групп и курсов [6];

- изначальная сформированность их иноязычных компетенций.

Разработка материалов с опорой на соответствующие данные представляет собой необходимое условие повышения уровня восприятия ими необходимой информации.

Внесение всех охарактеризованных выше модернизаций в процесс иноязычного обучения студентов лингвистических направлений подготовки будет действительно эффективным в случае соблюдения ряда организационно-педагогических условий. К таковым мы можем отнести:

- обязательное формирование на занятиях по ИЯ «ситуаций успеха» для всех учащихся (С.Г. Башаева, Н.Н. Иоффе, А.А. Истомина, Н.Ю. Северова, Н.И. Соколова, Е. Тесля, М.Ю. Тимофеева);

- максимально широкое использование проблемных ситуаций [1];

- проведение учебных занятий в доброжелательной атмосфере, благоприятствующей для продуктивному сотрудничеству между субъектами образовательных отношений [12];

- практико-ориентированная направленность используемого материала [6];

- использование нестандартных, занимательных приёмов и методов при его подаче;

- максимальная вовлечённость всех участников учебно-воспитательного процесса в активную деятельность, реализуемую как индивидуально, так и коллективно [8].

**Выводы.** Завершая анализ проблемы, вынесенной в заглавие, следует, прежде всего, указать: главной деталью механизма формирования познавательной активности учащихся неязыковых вузов на занятиях по ИЯ выступает преподаватель. Соответственно, улучшение хода и результатов когнитивной деятельности предполагает повышенное внимание педагогов к используемым формам, методам и средствам обучения. При планировании и реализации соответствующего процесса он с необходимостью должен учитывать некоторые особенности человеческой психики.

Реализуемая таким образом когнитивная деятельность лиц, осваивающих неязыковые направления подготовки, на занятиях по ИЯ должна быть направлена на достижение ряда значимых результатов. К ним относятся: формирование навыков продуктивного взаимодействия при широком использовании иноязычных коммуникативных средств; развитие у учащихся способностей к моделированию различных ситуаций иноязычного общения; формирование позитивного опыта, связанного с ведением диалогов и дискуссий на иностранном языке. Наиболее приемлемым при этом является использование тех методов и средств обучения, которые соответствуют положениям практико-ориентированного и деятельностного подходов.

#### **Литература:**

1. Абдулхалимова, Р.О. Модернизация преподавания иностранного языка как условие повышения эффективности формирования профессиональной компетентности будущих медиков / Р.О. Абдулхалимова, М.Ш. Рамазанова, В.М. Рагимова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 52-55

2. Баркалова, Н.В. Актуальные проблемы преподавания русского и иностранных языков в вузе / Н.В. Баркалова, А.П. Батрова, Е.В. Бушуева [и др.]. – Гжель, 2021. – 150 с.

3. Дробышева, Н.Н. Обучение через развлечение в преподавании дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» / Н.Н. Дробышева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 74-76

4. Илькевич, Б.В. Педагогические условия формирования мотивации студентов неязыковых специальностей колледжа к изучению иностранного языка / Б.В. Илькевич, М.Ю. Тимофеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 176-179

5. Коган, Ю.Н. Формирование познавательного интереса к истории и правовой культуре страны как инструмент мотивации обучения иностранному языку / Ю.Н. Коган // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 1. – С. 85-88

6. Методы повышения мотивации студентов технологического университета к изучению иностранного языка / А.Р. Прокопчук, Е.А. Гаврилова, О.С. Абайдуллина, Н.Н. Иоффе // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 1. – С. 263-266

7. Нечина, Е.Н. Приёмы и методы, позволяющие учитывать особенности студентов поколения Z при обучении иностранным языкам / Е.Н. Нечина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 165-167

8. О путях повышения академической активности студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку / О.И. Тараненко, Л.А. Федько, Е.В. Щепотьева, И.Ф. Веремеева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13. – № 2(52). – С. 19-25

9. Петрушова, Н.В. Роль мотивации при обучении иностранному языку студентов вуза / Н.В. Петрушова // Инновационные аспекты развития науки и техники. – 2021. – № 12. – С. 169-174

10. Северова, Н.Ю. Гибкие навыки в контексте обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Н.Ю. Северова, А.Н. Павлова, С.М. Воронец // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 77-80

11. Соколова, Н.И. Цифровые ресурсы для организации дистанционного обучения английскому языку / Н.И. Соколова // Дистанционное обучение: актуальные вопросы. сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: Чувашский республиканский институт образования, 2020. – С. 80-83

УДК 378

**старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии Нуциева Амина Сурхаевна**

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

**старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии Магомедова Патимат Пирбудаговна**

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

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается система образования, в которой обучаются и адаптируются к окружающей среде школьники с ограниченными возможностями здоровья. Изучается одна из актуальных педагогических проблем, связанных с обеспечением беспрепятственного погружения таких школьников в образовательный процесс. Рассматривается специфика существующих научных взглядов, которые зачастую не раскрывают компоненты педагогических условий, необходимых педагогу для решения обозначенной проблемы. Предложен адаптированный маршрут для реализации педагогических условий с учетом обязательных ресурсов, которыми система образования должна обеспечить педагога. Сущность инноваций состоит в дифференциации навыков, которые служат для детей с ограниченными возможностями здоровья инструментом адаптации в образовательном процессе.

*Ключевые слова:* педагогическое условие, школьник с ограниченными возможностями здоровья, адаптация, маршрут, педагог, образовательный процесс.

*Annotation.* The article examines the education system in which students with disabilities study and adapt to the environment. One of the urgent pedagogical problems related to ensuring the unhindered immersion of such students in the educational process is being studied. The specifics of existing scientific views are considered, which often do not reveal the components of the pedagogical conditions necessary for a teacher to solve the designated problem. An adapted route is proposed for the implementation of pedagogical conditions, taking into account the mandatory resources that the education system must provide to the teacher. The essence of innovation is the differentiation of skills that serve as an adaptation tool for children with disabilities in the educational process.

*Key words:* pedagogical condition, student with disabilities, adaptation, route, teacher, educational process.

**Введение.** В соответствии с образовательными стандартами современная подготовка будущего педагога предполагает частичное изучение им методов и инструментов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. На практике реализация профессиональных навыков педагогом усложняется по причине того, что имеющиеся у него образовательные ресурсы не позволяют обеспечить базовый механизм погружения таких детей в образовательный процесс.

При этом бесспорным остается факт, что объем знаний, предусмотренных для освоения детьми в общеобразовательной организации, в определенных случаях могут провоцировать стрессовое состояние. Указанное психологическое проявление особенно актуально для детей, имеющих какое-либо тяжелое заболевание. Единственным выходом в сложившейся ситуации является не реформирование существующей системы образования, а моделирование педагогических условий, позволяющих детям с особыми образовательными потребностями адаптироваться в образовательном процессе.

**Изложение основного материала статьи.** Российская система образования в целом адаптирована под образовательные потребности школьников с ограниченными возможностями здоровья. Для таких детей предусмотрены коррекционные учебные заведения и стандартные общеобразовательные организации, которые в обязательном порядке реализуют элементы инклюзивного образования. Также существуют и разрабатываются новые педагогические практики для обучения учащихся с особыми потребностями по состоянию здоровья. С учетом кажущейся совершенной системы наблюдается педагогическая проблема, которая связана с базовыми критериями обеспечения школьников с ограниченными возможностями здоровья необходимыми условиями получения среднего образования [8, С. 358].

До сих пор остается актуальным и критическим вопрос о том, каковы должны быть педагогические условия для обеспечения эффективной адаптации учащихся с особыми потребностями по состоянию здоровья [1, С. 27]. Обозначенные педагогические условия связаны с базовыми составными элементами, без которых адаптация исследуемых школьников невозможна.

Современное педагогическое сообщество определяет свои усилия для разработки педагогических технологий, в том числе позволяющих особым детям опередить здоровых сверстников по образовательным результатам и академической успеваемости. Вместе с тем среди научных исследований отсутствует понимание относительно педагогических условий, которые могли бы обеспечить так называемую начальную вовлеченность для дальнейшего участия особых детей в образовательном процессе. Таким образом, активное развитие идей инклюзивного образования и адаптивного обучения фактически лишены фундаментальных составных элементов, с которых должно начинаться любое обучение детей с особыми потребностями по состоянию здоровья.

В работе Е.А. Дубровиной предпринята попытка определить обязательные компоненты педагогических условий на основе анализа 48 научных работ, обнародованных в период с 2005 по 2022 годы и посвященных совершенствованию образовательной среды для детей с особыми потребностями по состоянию здоровья [5, С. 454]. Важным выводом в данной работе является факт прохождения культуры инклюзии во всем мире через все этапы, необходимые для адаптации инклюзивного обучения в системе образования в целом. Автор уделит достаточно внимание особенностям развития рассматриваемых детей, однако ему не удалось приблизиться к педагогическим условиям, обеспечивающим эффективное применение, в том числе средств обучения. Педагог Е.А. Дубровина упомянула условия обучения, однако они не могут быть приравнены к педагогическим условиям.

В работе другого автора Е.Ю. Востряковой обучение школьников с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как метод их социализации [3, С. 78]. В исследовании педагога представлены некоторые элементы базовых педагогических условий, которые представлены в виде цепи взаимоотношений «учитель-родитель-ученик». Стоит отметить, что представленная модель образовательных отношений, хотя и относится к педагогическим условиям, тем не менее, может

быть рассмотрена как результат созданных педагогом условий в образовательной среде.

Сторонники теории построения образовательного процесса для школьников с ограниченными возможностями здоровья склонны характеризовать процесс обучения и изучать отдельные проблемы, с которыми сталкиваются такие ученики, как если бы образовательный процесс формировался бы без влияния участников образовательных отношений и выступал бы естественным результатом реализации педагогической деятельности. Подобный подход является во многом ошибочным и провоцирует дальнейшее отсутствие педагогического запроса на создание базовых составных элементов условий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В труде педагога В.Г. Ким указано, что первыми педагогами для детей с особыми потребностями по здоровью являются их родители, что в некоторой степени создает предпосылки для формирования ответственности за создание педагогических условий родителями таких детей [6, С. 93]. Если рассматривать высокую осведомленность родителей об образовательных потребностях особых детей, то взгляд относительно целесообразности доверия им созданию критериев для педагогических условий в целом справедлив.

В то же время полагание на опыт и осведомленность родителей как первых педагогов в результате приведет к неизбежной адаптации педагогических условий в образовательной организации и снижению значимости результатов педагогической школы, основанных на проведении длительных исследований. Специфика заболевания как препятствующего фактора неизбежно формирует вероятность создания родителями множественных индивидуальных педагогических условий, к которым образовательная организация по объективным причинам не может быть адаптирована.

Выход из сложившейся ситуации предложила преподаватель Т.А. Корсун, которая определила направление педагогических условий в образовательной организации, основанное на коррекции самосознания детей с ограниченными возможностями здоровья [7, С. 148]. В интерпретации автора образовательная организация должна создать универсальные педагогические условия, позволяющие всем школьникам с ограниченными возможностями здоровья в сжатые сроки адаптироваться к учебному процессу. В качестве примера Т.А. Корсун рассматривает проведение групповых занятий и перераспределение образовательных задач между особыми детьми в соответствии с уровнем сложности, допустимым для каждого ребенка.

Исходя из педагогического взгляда Т.А. Корсун, необходимо отметить, что концепция педагогических условий должна содержать в себе мероприятия, реализуемые в определенном порядке. Под обозначенным порядком подразумевается структура педагогической деятельности с учетом разных форм активности, которая постепенно приближает школьников с ограниченными возможностями здоровья к образовательному процессу.

В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Гамзатова» (ФГБОУ ВО ДГПУ им. Р. Гамзатова) осуществляется проект региональной стажировочной площадки, которая позволяет школам Республики Дагестан разрабатывать маршруты развития детей [4]. Указанные маршруты могут быть сопоставлены с мероприятиями, реализуемыми в определенном порядке.

Применительно к детям с особыми потребностями разрабатываемые в ФГБОУ ВО ДГПУ им. Р. Гамзатова маршруты могут быть адаптированы при помощи следующих педагогических условий, представленных на Рис. 1.



**Рисунок 1. Адаптированный маршрут для создания педагогических условий при обучении детей с ограниченными возможностями**

Исходя из обозначенного на Рис.1 адаптированного маршрута, педагогические условия для школьников с ограниченными возможностями (ОВЗ) должны представлять собой устойчивую систему, формирующую познавательную компетенцию. Развитие указанной компетенции выступает главным педагогическим условием для адаптации детей с ОВЗ в образовательный процесс.

На занятии педагог может обучить рассматриваемых детей чтению, впоследствии в качестве педагогического приема 1 может организовать внеклассное чтение с адаптированными текстами художественных произведений. В рамках педагогического приема 2 дети могут быть записаны в школьную библиотеку для дальнейшего совершенствования навыка чтения и перехода к достижению первичных образовательных результатов, достигаемых по итогам чтения по заданию педагога.

Таким образом, педагогическими условиями являются:

- средства адаптированного обучения;
- образовательная среда учебного заведения;
- адаптированные педагогические методы;
- инфраструктура образовательного учреждения;
- методы диагностики познавательной компетенции.

Процесс погружения школьников с ограниченными возможностями здоровья за счет реализуемых педагогических условий содержит в себе следующие этапы:

- знакомство с элементами образовательной среды;
- расширение познавательной деятельности;
- применение полученных навыков при поиске новой информации образовательного назначения;

– дальнейшее знакомство с элементами образовательной среды.

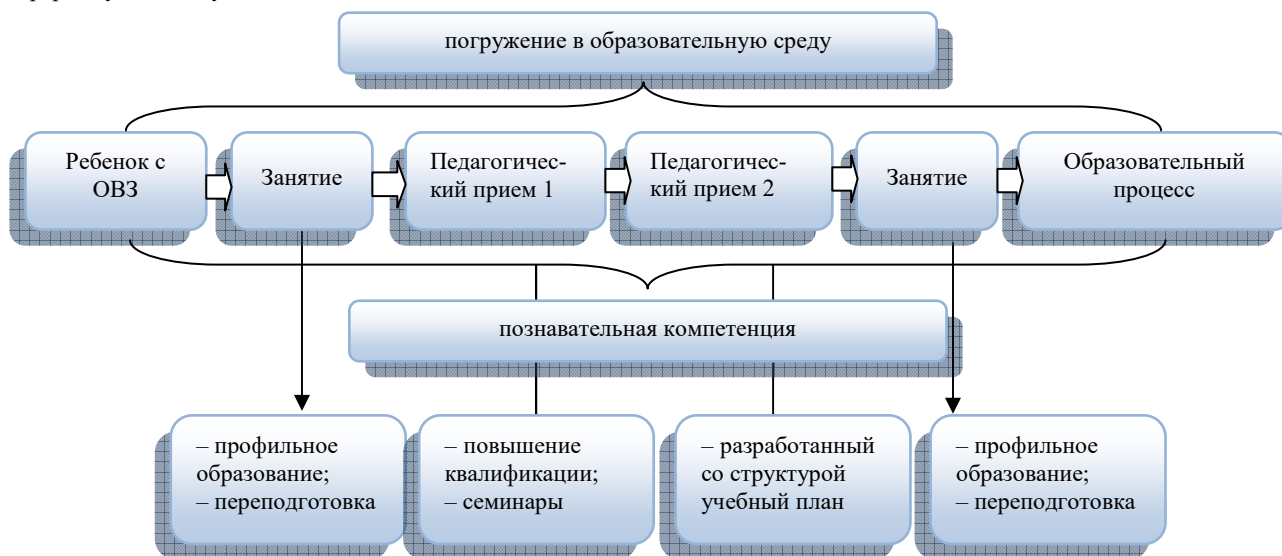
Следует отметить, что представленная структура погружения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс повторяется педагогом по мере совершенствования им каждого последующего навыка. Реализация представленных педагогических условий может позволить сфокусировать внимание школьника с ограниченными возможностями здоровья не на образовательный процесс как структуру обучения, а на содержательную часть поступающей новой информации. В подобном случае базовыми критериями для педагогических условий являются:

- обязательное ознакомление исследуемых школьников с базовым первичным навыком, к примеру, чтение, письмо, счет;
- создание условий вне образовательной программы для возможности школьниками с ограниченными возможностями совершенствовать новый навык;
- конструирование дальнейшей образовательной деятельности для превращения процесса совершенствования нового навыка в непрерывную часть процесса обучения.

Инновацией рассматриваемой структуры и компонентов педагогических условий выступает очередность реализации действий педагогом, которая подлежит дублированию по мере освоения ребенком с ОВЗ нового навыка. В настоящее время система образования предполагает освоение одновременно всех основных навыков, что нередко приводит школьников с ограниченными возможностями здоровья к отрицанию образовательного процесса как сложного этапа жизни.

Постепенное освоение новых навыков при помощи предложенной структуры педагогических условий позволит рассматриваемым школьникам беспрепятственно погрузиться в образовательный процесс и реализовать в дальнейшем современные техники, предложенные педагогическим сообществом для стимулирования образовательных результатов.

На Рис. 2 представлен дополненный адаптированный маршрут, который позволит превратить педагогические условия в непрерывную систему.



**Рисунок 2. Дополненный адаптированный маршрут реализации педагогических условий при обучении детей с ОВЗ**

Представленный на Рис. 2 дополненный адаптированный маршрут предполагает, что для проведения занятий согласно образовательному стандарту педагогу достаточно обладать профильным образованием в сфере педагогики или пройти качественную переподготовку для осуществления педагогической деятельности. В целях реализации педагогического приема 1 педагогу необходимо ежегодно повышать квалификацию при помощи различных семинаров и тренингов, совещаний и других способов обмена опытом с иными образовательными организациями. Для расширения возможности совершенствования школьниками с ограниченными возможностями здоровья педагогу рекомендуется учесть ресурсы, к примеру, школьной библиотеки для включения обозначенных ресурсов в образовательный процесс.

Образование педагога характеризуется как динамичное явление, особенно в случае повышения им квалификации ежегодно. Таким образом, реализация дополненного адаптированного маршрута представляет собой постоянно обновляющийся педагогический механизм, который развивается за счет внедрения, корректирования или устранения педагогической технологии и приемов в соответствии с актуальными образовательными стандартами. Образовательная составляющая относится к педагогическим условиям как определяющий компонент, так как от квалификации педагога и его творческой инициативы зависит качество базовой подготовки школьников с ограниченными возможностями здоровья и глубина их погружения в образовательный процесс [2, С. 38].

Тем не менее, представленная на Рис.1 структура педагогических условий может обеспечить необходимый образовательный и психологический минимум для детей с особыми потребностями по состоянию здоровья, которые обучаются как у опытного педагога, так и у начинающего. Реализация адаптированного маршрута позволит стандартизировать образовательный процесс среди обучаемых, которым традиционно требуется особый подход.

**Выводы.** Таким образом, предложенный адаптированный маршрут педагогических условий с высокой вероятностью повлияет на результативность погружения в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья за счет дифференциации совершенствующих навыков. Становится очевидным, что педагогические условия должны обеспечить возможность постепенной адаптации детей с особыми потребностями, что в итоге позволит при помощи существующих техник и технологий достичь образовательных результатов, предусмотренных стандартами в соответствии с возрастом обучаемых. Для педагогов предложенная структура представляет собой наглядную методическую рекомендацию, которую возможно реализовать в своей профессиональной деятельности вне зависимости от специфики заболевания рассматриваемых детей.

#### Литература:

1. Алехина, С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования / С.В. Алехина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 1 (44). – С. 26-32
2. Возняк, И.В. Инклюзивное образование: как подготовить педагогов? / И.В. Возняк // Гаудеамус. – 2016. – Т. 15. – № 1. – С. 37-41
3. Вострякова, Е.Ю. Особенности организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов по дополнительным общеобразовательным программам с применением дистанционных образовательных технологий / Е.Ю. Вострякова // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2023. – № 1 (17). – С. 77-83
4. Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова: сайт. – 2024. – URL: <https://dspu.ru/reg-sp/> (дата обращения: 10.05.2024)
5. Дубровина, Е.А. Принципы совершенствования образовательной среды для детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (обзор) / Е.А. Дубровина // Саратовский научно-медицинский журнал. – 2022. – № 3. – С. 452-458.
6. Ким, В.Г. Важные аспекты психолого-педагогического взаимодействия массовой школы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Из опыта работы / В.Г. Ким // Вестник науки и образования. – 2020. – № 10-2 (88). – С. 91-96
7. Корсун, Т.А. Педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и детей-инвалидов в профессиональном образовании / Т.А. Корсун // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук. – 2022. – № 4. – С. 146-147
8. Турганбаева, Б.Ш. Внедрение инклюзивного образования в начальной школе. Отчего зависит успешность внедрения? / Б.Ш. Турганбаева, А.Б. Иксанова // Вестник науки. – 2024. – Т. 2. – № 4 (73). – С. 357-365

Педагогика

#### УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент Оздеаджиева Тамара Мусаевна**

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);

**кандидат педагогических наук, доцент Аседова Эльмира Мусаевна**

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);

**кандидат педагогических наук, доцент Асадулаева Сидрат Асланбеговна**

Дагестанский филиал РГПУ имени А.И. Герцена (г. Махачкала)

### ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЕГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Основное содержание исследования составляет анализ возможностей, существующих для эффективного применения искусственного интеллекта (ИИ) в сфере высшего педагогического образования. В начале статьи значительное внимание уделяется текущему состоянию общества и, в частности, образовательной системы. На основании его изучения, а также привлечения работ современных исследователей устанавливается, что одним из необходимых условий дальнейшего совершенствования российской и мировой школы, а, значит, и поступательного развития человеческого общества в целом является модернизация подготовки педагогических кадров. В качестве одного из средств решения данной проблемы авторами предлагается расширение использования средств ИИ. В статье выясняются некоторые особенности трактовки данного термина современными исследователями. Доказывается применимость обозначаемого им феномена в сфере высшего педагогического образования. Демонстрируются основные возможности, открывающиеся таким образом перед преподавателями, методистами и администрацией современных вузов.

*Ключевые слова:* высшее образование, высшее педагогическое образование, искусственный интеллект в образовательной деятельности, студент, преподаватель.

*Annotation.* The study main content is the possibilities existing for the effective artificial intelligence (AI) use in the higher pedagogical education field analysis. At the article's beginning, considerable attention is paid to the society and, in particular, the educational system current state. Based on its study, as well as the involvement of the modern researchers works, it is established that one of the necessary conditions for the Russian and world schools further improvement and, therefore, the progressive human society development, is the teaching staff training modernization. As one of the solving this problem means, the authors propose to expand the AI tools use. The article clarifies some features of this term interpretation by modern researchers. The applicability of the phenomenon designated by it in the higher pedagogical education field is proved. The main opportunities that open up in this way to teachers, methodologists and administrators of modern universities are demonstrated.

*Key words:* higher education, higher pedagogical education, artificial intelligence in educational activities, student, teacher.

**Введение.** Одной из наиболее характерных черт современной стадии развития человеческого общества является непредсказуемая динамика большинства сторон его жизни (Н.Д. Александров, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева, А.И. Курьлев, В.А. Лаврентьев, И.А. Чадина, Н.А. Шобонов). С данным трендом связан ещё один – значительный рост социальной мобильности населения (Р.А. Амиров, У.М. Билалова, А.А. Горбачева, С.Г. Колесникова, И.О. Котлярова).

Ранее для достижения успеха в профессиональной и иных видах социально значимой деятельности большинству было вполне достаточно тех знаний, умений и навыков, что были получены в период обучения. Однако чтобы выжить и преуспеть в описанных выше условиях, члену современного социума необходимо постоянно совершенствовать систему собственных профессиональных и личностных компетенций (А.А. Горбачева, Р.С. Зарипова, И.А. Чадина). Он также должен быть готов к смене, возможно, неоднократной, сферы профессиональной деятельности и/или своего места в ней [1]. Соответственно, трансформируется и роль в обществе системы образования.

Безусловно, сохраняется важность того сегмента её функционирования, что направлен на формирование у обучающихся базовых предметных компетенций [5]. Однако с течением времени всё большую важность приобретает развитие у них знаний, умений и навыков, носящих универсальный, надпредметный характер (Ж.А. Абалян, Г.М. Гаджикурбанова, А.А. Горбачева, Р.С. Зарипова, И.О. Котлярова, В.С. Федотова). Таким образом, именно к развитию у учащихся подобных качеств необходимо готовить будущих педагогов [8].

Столь существенные изменения требований к педагогическим кадрам подразумевают, в свою очередь, интенсификацию поисков новых приёмов и методов их подготовки. В этой связи определённого внимания заслуживают возможности искусственного интеллекта (ИИ) [1].

Фиксирующееся в последние годы расширение возможностей интеллектуальных систем позволяет широко применять их при реализации самых разных аспектов формирования профессионального портрета будущих учителей [8]. С другой стороны, упрощение, а, значит и удешевление их целевого использования делают возможным распространение такого рода инструментов в большинстве вузов нашей страны [3]. Конкретные пути реализации возможностей, существующих сегодня для эффективного применения средств ИИ в сфере высшего педагогического образования будут рассмотрены в основной части нашей статьи.

**Изложение основного материала статьи.** Перед разговором о потенциях, присущих искусственному интеллекту в плане оптимизации хода и результатов процесса подготовки педагогических кадров на ступени вуза, следует раскрыть содержание данного понятия. По своей структуре оно является достаточно сложным, интегрируя содержание нескольких более узких терминов (Н.Д. Александров, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева, С.Г. Колесникова). В их число входят:

- «машинное обучение»;
- «компьютерное зрение»;
- «нейросеть» [7].

Перечисленные выше дефиниции формируют структуру т.н. «ИИ в узком понимании», значение которого можно представить через описание способов его использования в сфере подготовки будущих педагогических работников [11]. Традиционно основным вариантом применения средств искусственного интеллекта различные авторы считали анализ больших объёмов данных (С.М. Андрюшечкин, У.М. Билалова, А.А. Горбачева, И.О. Котлярова, А.И. Курылев, В.М. Рябинкина, В.С. Федотова). С ним связывались прогнозирование дальнейшего развития ОО, а также имитация в ходе учебно-воспитательного процесса различных ситуаций, могущих возникнуть по ходу реализации студентами их будущей профессиональной деятельности (Р.С. Зарипова, И.О. Котлярова, А.И. Курылев, К.Б. Мухамадиева, П.В. Сысоев).

Однако современные достижения в соответствующей области раскрывают и иные возможности для применения ИИ в ходе подготовки будущих учителей [2]. Соответственно формируются новые тренды для преподавания и обучения в высших учебных заведениях указанного профиля (Ж.А. Абальян, Н.Д. Александров, Г.М. Гаджикурбанова, С.А. Зиновьева, И.О. Котлярова, Н.А. Шобонов).

Основываясь на современных исследованиях, затрагивающих проблематику, интересующую нас, можно с некоторой долей уверенности говорить о ряде основных компонентов интеллектуальной системы, применимой в педагогическом образовании (Г.М. Гаджикурбанова, С.А. Зиновьева, В.С. Федотова). В их число входят:

- электронная библиотека с функцией автообновления;
- наборы контрольных вопросов для студентов-педагогов всех уровней, предназначенные для выявления слабых или сильных сторон их подготовки, а, значит, обеспечения соответствующего её уровня;
- автоматизированная система мониторинга сформированности компетенций лиц, осваивающих соответствующие направления подготовки, активности, проявляемой ими в различных видах учебной и внеучебной деятельности [5];
- системы, обеспечивающие оперативную связь между субъектами образовательных отношений [12];
- сервис, предназначенный для планирования и ранжирования учебной нагрузки;
- платформа для сетевого поиска, функционал которой позволит создавать условия для формирования массива данных образовательного процесса, ссылающихся на множество разных источников [2].

Грамотное использование этих средств ИИ в процессе подготовки будущих педагогов может сыграть роль, принципиально значимую с точки зрения дальнейшего развития образовательной сферы в России и мире [3]. Их широкое применение в повседневной образовательной практике организации ВО позволит реализовать ряд возможностей (Табл. 1).

Таблица 1

**Возможности средств ИИ в совершенствовании процесса подготовки студентов-педагогов**

| Наименование   | Влияние на учебно-воспитательный процесс  |
|--|---|
| Обеспечение доступа участников образовательного процесса к инструментам виртуальной и дополненной реальности | Моделирование ситуаций реальной профессионально-педагогической деятельности, в которых учащиеся смогут применять формируемые профессиональные и личные компетенции [4].               |
|  | Интенсификация развития у студентов представлений о связи между изучаемым материалом с одной стороны, будущей реализацией ими профессиональных обязанностей – с другой [11].          |
| Геймификация   | Повышение заинтересованности обучающихся в достижении высоких образовательных результатов.  |
|  | Придание практической направленности образовательному процессу [10].  |
|  | Возможность освоения будущими учителями учебных дисциплин в удобном для них темпе.  |
| Машинное обучение и робототехника  | Использование роботов присутствия при реализации образовательных программ в дистанционном и смешанном форматах [10].  |
|  | Использование аватаров и чат-ботов при консультировании, тестировании, а также проектировании индивидуальных образовательных маршрутов будущих учителей.                              |
| Создание дополнительных обучающихся интернет-пространств   | Организация деятельности учебных педагогических лабораторий и мастерских с удалённым доступом.  |
| Реализация механизмов фиксации сформированности профессиональных и личностных компетенций студентов          | Оптимизация предметных и надпредметных результатов процесса подготовки педагогов на ступени вуза.   |
|  | Формирование у обучающихся осознанной потребности к совершенствованию собственной компетентности на протяжении всей жизни [9].  |
| Упрощение работы с большими массивами данных за счёт блокчейн и облачных технологий [6]                      | Составление защищённых портфолио учащихся и преподавателей.   |
|  | Прогнозирование дальнейшего развития хода обучения, реализации будущими педагогами индивидуальных образовательных программ, развития образовательной организации в обозримом будущем. |
|  | Имитация различных ситуаций, могущих возникнуть во время реализации   |

|   |   |
|---|---|
|   | студентами их будущей профессиональной деятельности.  |
| Аддитивное производство                     | Широкое использование технологии 3D-моделирования в образовательной деятельности.   |
|   | Связанное с ним повышение наглядности учебно-воспитательного процесса [4].  |
|   | Создание и использование передовых технических средств, позволяющих повысить эффективность реализации программ основного и дополнительного образования. |
| Применение систем автоматизированной оценки | Повышение объективности оценочных процедур.   |
|   | Сокращение временных затрат на реализацию текущего и промежуточного контроля.   |
|   | Эффективный анализ образовательных результатов, на его основе – внесение предложений по их улучшению.   |
|   | Повышение результативности разработки и реализации планов дальнейшего осуществления образовательной деятельности [7].                                   |

На взгляд авторов, наибольшие перспективы для дальнейшего развития системы высшего педагогического образования в нашей стране присущи реализации таких возможностей ИИ, как аддитивное производство, геймификация, а равно и применение систем автоматизированной оценки. В частности, именно их реализация с большой вероятностью позволит персонализировать процесс профессиональной подготовки будущих педагогов (С.М. Андрияшечкин, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева, С.Г. Колесникова, К.Б. Мухамадиева, П.В. Сысов, Н.А. Шобонов).

Этот промежуточный результат достигается, прежде всего, за счёт расширения спектра приёмов и методов, применимых при планировании и реализации организации образовательного процесса [9].

Кроме того, реализация приведённых в Таблице 1 возможностей ИИ позволяет адаптировать используемый контент к индивидуальным потребностям и склонностям учащихся. Тем самым обеспечивается их постоянный прогресс. При этом можно с уверенностью заявить: в ближайшем будущем образовательные технологии на основе ИИ станут ещё более функциональными системами, позволяющими максимально персонализировать и автоматизировать подготовку будущих учителей для российских школ нового поколения (Н.Д. Александров, У.М. Билалова, С.Г. Колесникова, И.А. Чадина).

Таким образом, интеграция средств ИИ в практику отечественных педагогических вузов в перспективе позволит внести весьма существенные прогрессивные изменения в соответствующую сферу. Это, в свою очередь, создаст условия, необходимые для дальнейшего реформирования данной отрасли. В этой связи не должен вызывать удивления тот факт, что сегодня в России идёт активное внедрение интеллектуальных систем в процесс подготовки педагогических кадров высшей квалификации. Создаются условия для доступа всех участников образовательного процесса к развивающим онлайн-платформам [6].

Соответствующий опыт, однако, позволил выявить ряд объективных затруднений (Ж.А. Абалян, С.М. Андрияшечкин, Г.М. Гаджикурбанова, И.О. Котлярова, К.Б. Мухамадиева). Из них наиболее существенной представляется проблема оптимального разграничения функционала традиционных и электронных учебных пособий.

При ликвидации данного затруднения в первую очередь следует учесть, что традиционные технологии обучения будущих педагогов в обозримом будущем не потеряют своей актуальности как действенные методы и средства достижения проверяемых образовательных результатов [7]. Однако в условиях массового применения ИИ их использование с необходимостью должно дополняться электронными учебными пособиями (ЭУП) и прогрессивными способами работы с таковыми. Лишь тогда методы и средства, относимые к обеим категориям, будут по-настоящему эффективными [11].

В этой связи сначала обратимся к потенциам, существующим для рационального использования в интеллектуальной среде современного педагогического вуза электронных пособий. Сегодня большинство исследователей сходятся на том, что использование такого рода изданий в учебно-воспитательном процессе позволяет обеспечить достижение приемлемого уровня учебной мотивации студентов. Её сформированность приведёт к более качественному усвоению академических дисциплин и их блоков (С.Г. Колесникова, В.А. Лаврентьев, В.М. Рябикина).

Соответствующие преимущества получили дальнейшее развитие на современном этапе существования системы высшего педагогического образования в нашей стране. Описанные в Таблице 1 возможности ИИ позволяют существенно оптимизировать процесс использования таких пособий в образовательной деятельности. Это стало возможным благодаря существенному упрощению следующих аспектов подготовки студентов-педагогов:

- разработка преподавательским составом электронных курсов по разнообразным академическим дисциплинам и их последующая реализация, в т.ч. средствами ИИ [7];

- реализация учебно-воспитательного потенциала интегрированных медиатехнологий;

- создание и поддержка функционирования предусмотренной ФГОС ВО электронной образовательной среды вуза [1].

Таким образом, на современном этапе широкое использование электронных учебных пособий в сочетании с инструментами ИИ позволяет:

- снизить трудовые и временные затраты педагогического состава при подготовке к занятиям;

- повысить продуктивность образовательного процесса за счёт широкой реализации, используя принципы цифровой дидактики [7];

- сформировать у студентов-педагогов представления о практической значимости формируемых компетенций;

- широко реализовывать индивидуальный подход к обучению [2];

- эффективнее реализовывать образовательный процесс в дистанционном и смешанном форматах;

- повысить доступность и наглядность высшего педагогического образования.

При этом, однако, педагогу-исследователю или практику, занимающемуся вопросами интеграции электронных пособий в систему высшего педагогического образования следует помнить о необходимости их применения в сочетании с традиционными. Выше уже говорилось о недопустимости полного отказа от таковых. Здесь же следует отметить, что, например, интерактивная лекция, действительно позволяет транслировать учащимся достаточно информативный материал. Однако, подобный формат занятий требует, чтобы он был сжатым и затрагивал лишь основные положения изучаемой темы (раздела) [11]. Отсюда следует, что его использование позволит сформировать у обучаемых адекватное видение той или иной проблемы лишь в случае привлечения традиционных печатных учебников (У.М. Билалова, А.А. Горбачева, С.А. Зиновьева, А.И. Курылев, В.С. Федотова, И.А. Чадина).

С другой стороны, в числе наиболее эффективных традиционных форм подготовки обучающихся к занятиям фигурирует ознакомление с конспектом лекции. Данная форма учебной деятельности характеризуется педагогами как



весьма эффективная в плане формирования объективных представлений об изучаемых явлениях и процессах (Н.Д. Александров А.А. Горбачева, Р.С. Зарипова, А.И. Курылев). Придать ей ещё большую эффективность позволяет использование презентаций, содержащих не только наглядные данные, но также и ссылки на рекомендуемые внешние источники. Реализация преимуществ обеих форм изложения материала будет благоприятствовать установлению междисциплинарных связей, а, значит, и развитию требуемых современным обществом надпредметных компетенций у будущих учителей [5].

Более того, развитие ИИ в последние годы позволяет добавить к ним также средства аддитивного производства [4]. Интеллектуальные модели позволят «оживить» изложение материала, продемонстрировать те стороны изучаемых вопросов, которые трудно или невозможно передать посредством статических рисунков, графиков, фотографий. В сочетании с ними использование лекционного и презентационного материала позволит формировать у обучающихся представления о предметах и явлениях в их динамике [1]. Таким образом может быть активизирован творческий потенциал обучающихся, учёба станет более привлекательной.

Далее, эффективная деятельность учащихся в интеллектуальной образовательной среде педагогического вуза подразумевает большую долю самостоятельной познавательной активности (С.М. Андрияшечкин, А.А. Горбачева, С.Г. Колесникова, А.И. Курылев, В.А. Лаврентьев, В.М. Рябикина, В.С. Федотова). В свою очередь, достижение положительных результатов подобной деятельности напрямую зависит от следующих факторов:

- степень вовлеченности в самостоятельный когнитивный процесс [11];
- способность к поиску информации в различных источниках и её последующему рациональному применению [7].

Оба этих пункта подразумевают умение учащихся работать с материалом, представленным как в традиционных, так и в современных форматах.

Исходя и вышеизложенного рациональное сочетание учебных пособий, представленных в цифровой и аналоговой формах при широком использовании средств ИИ возможно при условии правильной организации аудиторной и внеаудиторной работы. Подобная деятельность должна быть направлена на формирование у них следующих качеств:

- готовность к самообразованию [9];
- целеполагание;
- независимое мышление [5];
- инициативность;
- ответственность за результаты собственной деятельности.

**Выводы.** Резюмируя вышеизложенное, отметим что использование средств ИИ является необходимым с точки зрения дальнейшего совершенствования системы подготовки педагогических кадров отечественными вузами. Их интеграция в учебно-воспитательный процесс позволит реализовать ряд возможностей для формирования профессиональных и личностных компетенций, необходимых учителю нового поколения.

При этом, конечно, как и любое другое масштабное изменение, расширение применения средств ИИ повлечёт за собой ряд объективных проблем. Таковые, однако, вполне могут быть решены силами большинства современных педагогических вузов, действующих на территории нашей страны.

#### **Литература:**

1. Абалян, Ж.А. Электронная платформа Взгляда, виртуальная реальность и Chat GPT как средства реализации персонализированного подхода в процессе изучения иностранного языка в профессиональной сфере в вузе / Ж.А. Абалян // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 5-8
2. Александров, Н.Д. Международный опыт внедрения искусственного интеллекта в отрасли науки и высшего образования / Н.Д. Александров // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2021. – Т. 229. – № 3. – С. 391-401
3. Амиров, Р.А. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования / Р.А. Амиров, У.М. Билалова // Управленческое консультирование. – 2020. – № 3. – С. 80-88
4. Андрияшечкин, С.М. Моделирование, проектирование, конструирование дидактических средств / С.М. Андрияшечкин // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 15-19
5. Гаджикурбанова, Г.М. Методологический и мировоззренческий аспекты профессионально-педагогического образования / Г.М. Гаджикурбанова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 67-69
6. Колесникова, С.Г. Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы / С.Г. Колесникова // Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж: Изд-во Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – С. 154-158
7. Котлярова, И.О. Технологии искусственного интеллекта в образовании / И.О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14. – № 3. – С. 69-82
8. Лаврентьев, В.А. Внедрение искусственного интеллекта в сферу образования / В.А. Лаврентьев, И.А. Чадина, А.И. Курылев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 225-227
9. Мухамадиева, К.Б. Анализ исследований по применению искусственного интеллекта в высшем образовании / К.Б. Мухамадиева // Образование и проблемы развития общества. – 2020. – № 2(11). – С. 119-124
10. Рябикина, В.М. Педагогические условия использования цифровых технологий как средства формирования мотивации у младших школьников к учебной деятельности / В.М. Рябикина // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 34-36
11. Сорокопуд, Ю.В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 320-324
12. Шобонов, Н.А. Искусственный интеллект в образовании / Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 288-290

УДК 378.1: 376

кандидат философских наук, доцент кафедры

**физического воспитания Озиева Любовь Сосламбековна**

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Юсупова Роза Ярагиевна

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

старший преподаватель кафедры русского языка Арсакаева Хапта Салтмуратовна

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

### МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье изучена проблема развития мотивации к учебной деятельности у младших школьников. Выявлено, что мотивация – это одно из центральных понятий в психологии, а о природе мотивационной стороны личности задумались еще древние философы. Изучению этой проблемы уделяется очень большое внимание в трудах отечественных и зарубежных психологов. Однако, вопрос мотивации остается незначительно исследованным, несмотря на наличие в науке множества различных подходов к пониманию мотивации и мотивов. Младший школьный возраст является сензитивным для формирования развития мотивов учения, так как для учеников начальных классов учебная деятельность является ведущей. Для оптимальной организации учебного процесса важно знание мотивов и их динамики, умение их выявлять и разумно влиять. Сделан вывод о том, что формирование мотивации у учащихся необходимо рассматривать уже с самого начала обучения. Мотивы учения складывается из многих факторов, таких как: общественные идеалы, влияние семьи и окружения, интересы ребенка и др. Учебная деятельность младших школьников побуждается целой системой разнообразных учебных мотивов, в этой системе существуют ведущие и второстепенные мотивы. На протяжении начальных классов школьники испытывают смену и динамику мотивов. Общий уровень учебной мотивации меняется на протяжении всего младшего школьного возраста и первые годы обучения ведущими мотивами являются социальные, к завершению начальной школы у большинства учеников преобладают познавательные мотивы.

*Ключевые слова:* мотивации учебной деятельности, мотивация, учебная деятельность, ученик начальной школы, младший школьник.

*Annotation.* The article studies the problem of developing motivation for educational activities in primary schoolchildren. It has been revealed that motivation is one of the central concepts in psychology, and ancient philosophers thought about the nature of the motivational side of personality. Much attention is paid to the study of this problem in the works of domestic and foreign psychologists. However, the issue of motivation remains little studied, despite the presence in science of many different approaches to understanding motivation and motives. Primary school age is sensitive for the formation of the development of learning motives, since for primary school students' educational activity is the leading one. For the optimal organization of the educational process, it is important to know motives and their dynamics, the ability to identify them and intelligently influence them. It is concluded that the formation of motivation in students must be considered from the very beginning of training. Motives for learning are made up of many factors, such as: social ideals, the influence of family and environment, the interests of the child, etc. The educational activity of primary schoolchildren is stimulated by a whole system of various educational motives; in this system there are leading and secondary motives. Throughout primary school, schoolchildren experience a change and dynamics of motives. The general level of educational motivation changes throughout primary school age and in the first years of education the leading motives are social; by the end of primary school, cognitive motives predominate in most students.

*Key words:* motivation for educational activities, motivation, educational activities, primary school student, junior schoolchild.

**Введение.** Современное общество ставит перед человеком задачи постоянного развития, получения и совершенствования навыков, адаптации к новым условиям в быстро развивающемся мире.

Как отмечают учёные И.Б. Байханов [1-3] и др., достижение высокого качества образования невозможно без формирования у учащихся положительной мотивации к учёбе, без активности в образовательном процессе с их стороны.

Процесс формирования мотивации учебной деятельности у обучаемых необходимо рассматривать уже с самого начала обучения. По мнению авторов В.П. Бикбулатовой, Р.С. Рабадановой, А.С. Кагосян [4], формировать положительную мотивацию к обучению необходимо уже на начальном этапе образования, так как формировать её в вузе уже поздно. В этом плане необходимо осуществлять преемственность и каждый учитель, потом преподаватель должен вносить свою лепту в этот многоаспектный процесс.

Мотивы учения складывается из многих факторов, таких как: общественные идеалы, влияние семьи и окружения, интересы ребенка и др. Например, для первоклассника не так важен и понятен процесс обучения. Ему интересна новизна и необычность его взрослого статуса – статуса ученика. Первokласснику интересно общаться с новыми людьми, собирать портфель, слышать похвалу от родителей и учителей. При этом первый класс является важным фундаментом в становлении учебной мотивации. Хорошо развитая мотивация пригодится во всех сферах жизни. Хорошая, грамотная подготовка ребенка к школе уже подразумевает, что педагоги, начиная с дошкольного детства, должны заложить основы учебной мотивации у будущих учеников (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков [12])

По мнению исследователей С.Н. Ждановой, А.А. Чирковой, С.А. Ясадовой, Ш.И. Булуевой, Л.М. Хамхоевой и др. [6-8; 16], уже с начальной школы необходимо обеспечивать всестороннее развитие ребёнка, в том числе и в условиях дополнительного образования. При этом создание условий для формирования учебной мотивации как в основном, так и в дополнительном образовании, позволяет создать положительную мотивацию к познанию окружающего мира и формирование на этом фоне отдельных интересов ребёнка.

**Изложение основного материала статьи.** Понятие «мотивация» широко известно и за пределами психологической науки и активно используется нами в обычной жизни. Это понятие актуально для всех сфер жизни, так как целенаправленная деятельность человека всегда подчиняется определенным мотивам. Понимание этих мотивов поможет объяснить причины направленности деятельности человека, а также изучить механизмы достижения целей. Следовательно, мотивация является важнейшим фактором становления успешной личности.

Мотивация – это одно из центральных понятий в психологии, а о природе мотивационной стороны личности задумались еще древние философы. Изучению этой проблемы уделяется очень большое внимание в трудах отечественных и

зарубежных психологов. Однако, вопрос мотивации остается незначительно исследованным, несмотря на наличие в науке множества различных подходов к пониманию мотивации и мотивов.

Рассмотрим первые суждения о мотивации древних философов. Например, Демокрит называл в качестве главной движущей силы нужду, в результате влияния которой человек обрел все навыки необходимые для труда. Сократ считал, что большое множество потребностей может сделать человека заложником внешнего мира, поэтому необходимо минимизировать все свои потребности и удовлетворять самые насущные. Близким мнением обладал Платон, который считал, что множество потребностей и влечений ведет человека к «низшей душе», управлять которой должна «разумная и благородная» - богоподобное состояние по Сократу.

Аристотель полагал, что причины побудительных стимулов, определяющих поведение человека, имеют природное основание.

Стремления связаны с целью, в которой желаемые объект представлены в форме образа или мысли, в тоже время проиходит оценка этого предмета для пригодности или непригодности для организма.

Голландский философ Б. Спиноза предполагал, что главной движущей силой поведения являются осознанные влечения, которые становятся желаниями [1, С. 14].

В психологии, более интенсивно развивающейся в XX веке в зарубежных странах, проблеме мотивации посвящено множество теоретических и экспериментальных работ. В XX веке проблема «мотивация» понимается через понятие «потребности». Представители направления бихевиоризм Джеймс Уотсон и Фредерик Скиннер объясняли вариативность поведения реакцию организма на определенные раздражители. При этом отвергалась внутренняя мотивация. Представитель необихевиоризма Эдвард Толмен к мотивации относил «влечение», то есть драйв и «нужность цели». Он считал, что в поведении также допускается научение, но, чтобы оно проявилось, необходима как раз мотивация. [5].

Психоаналитическое направление рассматривало поведение человека с новой стороны. Зигмунд Фрейд в своих работах о бессознательном отдавал решающую роль в направленности поведения мощным влечениям, таким как сексуальные или агрессивные желания, или инстинкт жизни (эрос) и инстинкт смерти (танатос). Эти инстинкты требуют удовлетворения, при этом подчиняются контролю со стороны «Сверх-я» и вынуждены адаптироваться к социальным нормам. Подавление этих естественных желаний, согласно Фрейду, приводит к неврозам [13].

Индивидуальная психология подходила к проблеме мотивации с точки зрения необходимости компенсации дефекта, вызванного чувством неполноценности. Альфред Адлер видит в поведении человека желание к власти, превосходству и совершенству.

Гештальтпсихология рассматривало следующее понимание мотивации.

Курт Левин проводил экспериментальное изучение мотивов, которое привело его к выводу, что, находясь без определенной цели человек подвержен влиянию фактору внешней среды. Он считал, что появляющееся напряжение в отношении какого-либо объекта побуждает необходимости снятия этого напряжения и получению удовлетворения. Цель деятельности – восстановление равновесия.

В представлении Хайнца Хекхаузена, любая модель поведения возникает после того, как произведена оценка всех имеющихся альтернатив, то есть выбирается лучший вариант. Мотив в данном случае будет выражаться, как потребность, стремление, влечение [10].

Пожалуй, одной из самых популярных концепций по проблеме мотивации, является пирамида А. Маслоу. Представители гуманистической психологии считали, что каждый человек уникален и обладает естественным стремлением к росту и развитию. Основной движущей силой при этом является потребность в самоактуализации [5].

Представители гуманистической психология Абрахам Маслоу и Карл Роджерс считали, что каждый человек уникален по своей природе, у него есть биологическая предрасположенность к осуществлению успешного взаимодействия со средой, врожденное стремление к росту и совершенствованию. Основной движущей силой развития личности называют потребность в самоактуализации. Для этого должны быть удовлетворены все базовые человеческие потребности [5].

Выдающийся отечественный психолог А.Н. Леонтьев [9; 10] предложил следующее определение понятия «мотив» – это «тот результат, то есть предмет, ради которого осуществляется деятельность» [9].

Тем самым мотивация и, в частности, учебная мотивация, является одной из ведущих проблем, изучаемых зарубежными и отечественными учёными- психологами. Практический выход их исследований находит в образовательной практике в виде методических рекомендаций для учителей по повышению учебной мотивации обучаемых.

Но, не смотря на то, что исследованием этой проблемы ученые и психологи занимаются на протяжении многих лет, это тема не теряет своей актуальности и сегодня, так всегда будет важно понимать: что определяет и стимулирует нашу деятельность, что помогает, а что мешает в достижении целей.

Получение образование является неотъемлемой частью становления личности. При этом образование не должно ограничиваться передачей подрастающему поколению теоретических знаний. Учёные уже признали неэффективность данного процесса. Полученные знания учащийся должен уметь усваивать, интерпретировать, применять на практике.

В этой связи крайне необходимо на каждом уроке показывать обучаемым пути практического использования полученных знаний, вовлекать учащихся в различные виды практической деятельности, в том числе, проектной, в процессе которой они могли бы сами сформировать практические навыки.

Необходимой составляющей учебной деятельности является воспитание развивающейся личности на основе поддержания познавательных интересов к получаемым знаниям, желания учиться и добывать необходимые знания самостоятельно.

В этой связи проблема формирования и поддержания на высоком уровне мотивации учебной деятельности является ведущей в педагогической психологии.

Выдающийся отечественный психолог Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина [15] выделяют внешние и внутренние мотивы учебной деятельности (табл. 1):

Таблица 1

**Внешние и внутренние мотивы учебной деятельности (по Л.М. Фридману)**

| <b>Внутренние мотивы</b>  | <b>Внешние мотивы</b>   |
|---|---|
| Связаны с желанием обучаемых реализовать личностный потенциал в обучении, с проявлением интереса к конкретным предметам и процессу обучения в целом | Побуждают обучаемых к активизации учебной деятельности, но непосредственно с ней не связанные |

А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов [11] выделяют отрицательные и положительные мотивы учения (табл. 2):

## Внешние и внутренние мотивы учебной деятельности (по А.К. Марковой, Т.А. Матис, А.Б. Орлову)

| Положительные мотивы  | Отрицательные мотивы   |
|---|--|
| Связаны с созданием условий для успешной учебы и поведения на уроках, актуализации стремления обучаемого получить высокую оценку, похвалу, хорошо знать предмет | Связаны с избеганием наказания, порицания, осуждения и недовольства учебными результатами со стороны учителей, родителей, одноклассников |

В формировании гармоничной личности ребенка ведущую роль, естественно, играют мотивы положительные. Однако, отрицательные мотивы так же могут оказать положительное влияние на учебную деятельность при определенных обстоятельствах, но учителю следует помнить, что они неблагоприятно влияют на личность ребенка. Как правило, на человека действует нескольких мотивов, при этом важно, чтобы приоритетными оставались положительные мотивы.

А.К. Маркова приводит следующие основные характеристики мотивов табл. 3:

Таблица 3

## Ведущие характеристики учебных мотивов

| Характеристики |                       |               |      |                        |
|----------------|-----------------------|---------------|------|------------------------|
| Устойчивость   | Эмоциональная окраска | Выраженность, | Сила | Скорость возникновения |

Как отмечает А.М. Дубровина [5, С. 39], от показателей сформированности данных характеристик учебной мотивации во многом зависит возможность человека достигать поставленных целей. И учить этому необходимо с ранне возраста, с периода начального поступления на учёбу.

Например, ученика заинтересовал какой-то предмет, соответственно, приходит потребность изучать его самостоятельно, больше, чем времени уделено на уроке. Для удовлетворения потребности ученику будет необходимо поставить новые цели – взять в библиотеке книгу, поискать информацию в интернете, посмотреть документальный фильм или лекцию по теме и так далее. Достижение этих целей приведет к постановке новых, постепенно усложняя задачу. Тем самым можно констатировать, что появление нового мотива вызывает новые цели, а успешное достижение целей приводит снова к появлению уже других мотивов. Это явление в психологии названо «сдвиг мотива на цель» [14].

Здесь важно отметить, что явление переноса мотива на цель возможно, когда изучаемый предмет или выполнение какой-либо задачи начинают вызывать интерес. Данное явление свидетельствует о важности формирования и развития познавательных учебных мотивов [9].

Специфика психического развития учащихся начальных классов состоит в том, что для них характерна впечатлительность, податливость, они буквально «впитывают» все эмоциональные воздействия, поэтому необходимо обеспечить положительную окраску школьной деятельности.

Здесь важную роль играет учитель, его задачи: создание благоприятной атмосферы в классе, проведение уроков в различных творческих форматах на регулярной основе, понимание личностных особенностей каждого ученика, не злоупотребление «плохими» оценками и так далее.

Сформированная учебная мотивация у обучаемых является одной из ключевых составляющих их успеха на уроках. Стремление учащихся к достижению высоких учебных результатов играет важную роль в формировании заинтересованного отношения к конкретным учебным дисциплинам, которое может положительно повлиять и на дальнейший выбор учащегося в плане профилизации. Тем самым является весьма актуальным проведение исследований, посвященных различным подходам к повышению учебной мотивации учащихся.

Данные исследования проводятся показывают, что понимание мотивации учащихся является сложной задачей. Существует множество теорий, объясняющих различные аспекты мотивации, такие как теория самоопределения, теория ценности ожидаемого результата и теория иерархии потребностей. Каждая из данных теорий вносит уникальный вклад в понимание того, какие факторы могут стимулировать учащихся к достижению успеха, влияющих на мотивацию учащихся, является их интерес к предмету. Важно разработать методы и задачи, которые позволят учащимся осознать, насколько знания полученные на уроках могут быть интересным и полезным для них в повседневной жизни.

Необходимо стремиться создать такие условия, при которых каждый ученик чувствует свою значимость и может проявить свои способности. Адаптивные подходы и индивидуальное обучение могут помочь в этом. Также стоит отметить важность признания и поощрения достижений учащихся: за добросовестное выполнение заданий, качественные ответы и активное участие в уроке вызывают положительные эмоции у учащихся и мотивируют продолжать развиваться и достигать еще лучших результатов.

**Выводы.** Таким образом, мы пришли к выводу, что мотивация – это одно из центральных понятий в психологии, а о природе мотивационной стороны личности задумались еще древние философы. Изучению этой проблемы уделяется очень большое внимание в работах зарубежных и отечественных исследователей.

Не смотря на определённые расхождения, большинство учёных считает, что общий уровень учебной мотивации меняется на протяжении всего младшего школьного возраста и первые годы обучения ведущими мотивами являются социальные, к завершению начальной школы у большинства учеников преобладают познавательные мотивы.

Помимо традиционных методов повышения мотивации, таких как дифференциация обучения и поддержка положительного эмоционального настроя, важно также учитывать индивидуальные особенности учащихся и создавать условия для их успешного развития.

**Литература:**

1. Байханов, И.Б. Государственная политика как фактор развития национальной образовательной системы: базовые аспекты / И.Б. Байханов // Этносоциум и межнациональная культура. – 2020. – № 1 (139). – С. 69-76
2. Байханов, И.Б. Образование в Чеченской республике: от восстановления – к развитию / И.Б. Байханов // Образовательная политика. – 2015. – № 2 (68). – С. 120-124
3. Байханов, И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году / И.Б. Байханов // Вестник института развития образования Чеченской Республики. – 2019. – № 17. – С. 5-13

4. Бикбулатова, В.П. Мотивационная направленность как фактор формирования профессиональной компетентности студентов вуза / В.П. Бикбулатова, Р.С. Рабаданова, А.С. Кагосян // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2021. – Т. 10. – № 3. – С. 70-73
5. Дубровина, А.М. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / А.М. Дубровина и др. – М.: Академия. 2003. – 368 с.
6. Жданова, С.Н. Социально-педагогическая теория эстетического освоения мира учащимися в системе дополнительного образования детей: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / С.Н. Жданова. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2007. – 23 с.
7. Жданова, С.Н. Интерактивная игра как средство формирования созидательной позиции подростка / С.Н. Жданова, А.А. Чиркова. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2019. – 76 с.
8. Жданова, С.Н. Социально-педагогическая теория освоения мира личностью / С.Н. Жданова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 10. – С. 125-129
9. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – С. 173-182
10. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000.
11. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
12. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Просвещение, 2001 – 256 с.
13. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 2. Общие основы психологии. – 622 с.
14. Узнадзе, Д.Н. Общая психология / под ред. И.В. Имедадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413 с.
15. Фридман, Л.М. Мотивация учения / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина // Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – С. 192-194
16. Ясадова, С.А. Развитие учебной мотивации посредством внеурочной работы / С.А. Ясадова, Ш.И. Булуева, Л.М. Хамхоева // Материалы международной научно-практической конференции. – Махачкала, 2023. – С. 238-248

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Ольховская Елена Борисовна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);

**кандидат педагогических наук, доцент Сапегина Татьяна Алексеевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

### **ВОЗМОЖНОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ИСКУССТВ**

*Аннотация.* Повышение качества профессиональной подготовки выпускников вузов является стратегической задачей современного общества. Физическое воспитание должно решать задачи как здоровьесбережения студентов, так и способствовать профессиональному становлению будущих специалистов. В статье исследуется влияние занятий физической культурой и спортом на профессиональную подготовку студентов творческих направлений подготовки. Определены факторы образовательного процесса, отрицательно влияющие на здоровье студентов. Указаны особенности будущей профессиональной деятельности работников сферы искусств. Изучены возможные профессиональные заболевания художников, архитекторов и дизайнеров и обозначены причины их возникновения. Проанализирован опыт организации физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности будущих специалистов в сфере искусств в различных вузах страны. Выявлены оптимальные организационные условия реализации физического воспитания студентов.

*Ключевые слова:* студенты, физическое воспитание, здоровье, профессиональная подготовка, опорно-двигательный аппарат, органы зрения, профессиональные заболевания, дизайнеры.

*Annotation.* Improving the quality of professional training of university graduates is a strategic task of modern society. Physical education should solve the problems of both the health of students and contribute to the professional development of future specialists. The article examines the impact of physical education and sports on the professional training of students in creative fields of training. The factors of the educational process that negatively affect the health of students are identified. The features of the future professional activity of workers in the field of arts are indicated. Possible occupational diseases of artists, architects and designers have been studied and the causes of their occurrence have been identified. The experience of organizing physical culture, recreation and sports activities of future specialists in the field of arts in various universities of the country is analyzed. The optimal organizational conditions for the implementation of physical education of students have been identified.

*Key words:* students, physical education, health, vocational training, musculoskeletal system, visual organs, occupational diseases, designers.

**Введение.** Физическая культура и спортивная деятельность играют жизненно важную роль в комплексном развитии студенческой молодежи, закладывая основу для их будущего профессионального успеха и социального благополучия. Ежедневная двигательная активность необходима для поддержания и укрепления здоровья. Физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельности способствуют физической грамотности, формируя у студентов фундаментальные навыки движения, необходимые кондиционные и координационные способности. Нормативная ежедневная физическая нагрузка на организм является основополагающим компонентом здорового стиля жизнедеятельности любого человека, а молодого поколения особенно. Устойчивая мотивация к систематическому выполнению физических упражнений, сформированная на этапе профессиональной подготовки в университете, определяет как крепкое здоровье на протяжении всей жизни, так и успешное профессиональное долголетие.

Однако физическое воспитание в вузе должно формировать не только здоровьесберегающую компетенцию будущих специалистов, но и способствовать профессиональному становлению студентов, развивая компоненты профессиональных компетенций и воспитывая готовность к предупреждению возможных профессиональных заболеваний. С целью оптимизации профессионально-образовательной составляющей физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности необходимо изучить особенности условий будущей профессии студентов и подобрать наиболее эффективные средства, методы и формы для реализации дисциплины «Прикладная физическая культура» с учетом направления подготовки.

**Изложение основного материала статьи.** Открытие новых направлений подготовки студентов в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ), связанных со сферой искусств (дизайнеры интерьеров, дизайнеры одежды, фото-дизайнеры, арт-дизайнеры), определило актуальность данной работы. Перед преподавателями кафедры «Спортивных дисциплин» университета остро возникла проблема научной организации профессионально-прикладной физической подготовки студентов по данным направлениям. Поэтому, анализ будущей трудовой деятельности специалистов и изучение опыта организации занятий физической культурой будущих специалистов в сфере искусств в других вузах страны стало основополагающими задачами.

Оптимизация профессиональной подготовки работников сферы искусств средствами физической культуры и спорта является актуальным. Это способствует профилактике профессиональных заболеваний, характерных для людей творческих специальностей. Длительное воздействие вредных факторов, таких как статические положения и перенапряжение, может вызвать усталость и психологическую нагрузку. Регулярные занятия физической культурой служат эффективным средством профилактики и укрепления здоровья сотрудников сферы искусств.

Современные специалисты в сфере искусства воплощают творческие идеи, как на традиционных материалах, так и при помощи компьютерных технологий. Эта категория работников включает в себя дизайнеров, художников, архитекторов и других творческих профессионалов. Необходимость высокой концентрации, частого использования руки, напряжения глаз и спины является общей чертой заболеваний, характерных для данной категории профессий.

В настоящее время обучающиеся любых специальностей сталкиваются с ухудшением состояния здоровья из-за перегрузки в учебе и продолжительного сидения/стояния в одном и том же положении. Для поддержания здоровья студентов крайне важно поощрять физическую активность, которая поможет предотвратить развитие различных заболеваний. Активный образ жизни способствует улучшению самочувствия и общего состояния организма.

На базе Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова проводилось исследование физического состояния студентов, обучающихся по направлениям подготовки для сферы искусств. Опрос учащихся был направлен на понимание состояния здоровья студентов творческих специальностей и учебных условий для них во время занятий. Это поможет определить, какие рекомендации нужны студентам для сохранения и укрепления здоровья. Полученные результаты продемонстрировали, что во время занятий 55% студентов не следят за своей осанкой, а во время перерывов они не занимаются физической рекреацией, 45% ощущают боль в области спины и шеи в конце дня, а 36% по итогам анализа медицинских карт имеют искривление позвоночника. Таким образом, наиболее страдающей функциональной системой является опорно-двигательный аппарат (ОДА). Физические упражнения, в таком случае, для коррекции патологических состояний, должны быть направлены на укрепление мышц спины и верхнего плечевого пояса, и выполняться систематически, а не от случая к случаю. Однако 63% опрошенных студентов занимаются физическими упражнениями нерегулярно [1].

В Иркутском национальном исследовательском техническом университете изучалось физическое здоровье студентов творческих направлений подготовки всех курсов. Большую часть профессиональной подготовки студенты проводят, занимаясь стоя и рисуя за мольбертом. К концу учебного дня 49% студентов, принявших участие в исследовании, утомляются, а 17% переутомляются. Показанные результаты говорят о низком уровне сформированности выносливости нахождения в статической позе. Анализ результатов медосмотра студентов убедительно продемонстрировал дефицит ОДА: нарушение осанки – 76%, проблемы с суставами – 25%, наличие плоскостопия – 40%. В дневнике самоконтроля 70% респондентов отмечали болевые ощущения в области спины, 45% – в области шеи, 37% – в области плеч. Это свидетельствует о большой специфической аудиторной нагрузке, которая без целенаправленной профилактической работы наносит урон здоровью студентов. Работники сферы искусств имеют большой список профессиональных заболеваний, связанных именно с ОДА: деформированная осанка, артрозы, невралгия т.д. [2]. Следовательно, актуальными средствами профессионально-прикладной физической подготовки в рамках физического воспитания для специалистов в области дизайна и архитектуры являются физические упражнения на оптимизацию ОДА. Задача преподавателей физической культуры – донести до студентов ведущую роль физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в сохранении их профессионального здоровья и плодотворного трудового долголетия. Понимание студентами значимости профилактики возможных заболеваний, связанных со спецификой трудовой деятельности, будет способствовать формированию мотивации к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

На базе Тихоокеанского государственного университета были определены профессиональные заболевания работников сферы искусств. Чаще всего у специалистов появляются заболевания опорно-двигательного аппарата, внутренних органов, сердечно-сосудистой системы и нарушение зрения. Также были выделены задачи физического воспитания будущих работников сферы искусств: формирование и совершенствование двигательных умений и навыков, имеющих профессиональное значение, повышение устойчивости организма к неблагоприятным факторам, профилактика профессиональных заболеваний и воспитание психических качеств [3].

Для анализа профессиональных заболеваний работников сферы искусства необходимо провести анализ состояния здоровья и условий работы сотрудников, которые уже имеют определенный стаж работы. Это включает в себя оценку физического здоровья, выявление возможных профессиональных рисков и нагрузок, а также анализ факторов среды труда, которые могут влиять на здоровье работников. Понимание этих аспектов позволит разработать меры по предотвращению профессиональных заболеваний и улучшению условий труда для работников искусства.

В Костромском государственном университете изучили обязанности и особенности работы дизайнеров, влияющие на формирование профессиональных заболеваний. Работник должен разрабатывать проекты изделий, знать требования и технические возможности для изготовления проекта и формировать трехмерную модель для реализации продукта. Работа дизайнеров включает в себя два основных этапа, которые могут способствовать профессиональным заболеваниям. На стадии эскизирования специалист находится в статической позе, его локти и запястья находятся в воздухе в процессе рисования. Из-за длительного ежедневного напряжения мышц у дизайнера могут появиться координаторные неврозы, искривление позвоночника и воспалительные заболевания мышц рук или спины. Этап трехмерного моделирования проходит за персональным компьютером. Длительная работа за компьютером отрицательно отражается на органах зрения. Так же дизайнеры постоянно находятся в поиске инновационных решений различных задач, стремятся решить поставленную задачу неординарно и как можно быстрее. Данные аспекты создают повышенную нагрузку на психическое здоровье специалистов, а на фоне физического утомления это способствует возникновению стресса, и зачастую депрессивных состояний [7].

На базе Омского государственного технического университета было проведено анкетирование графических дизайнеров (50 человек), имеющих опыт работы 8-10 лет. Почти половина (48%) респондентов ежедневно работают за компьютером более 5 часов. 45% опрошенных дизайнеров имеют проблемы с рабочей рукой – у них болят кисти, запястья, локти и плечи. Страдают от болей в спине – 29%, от головных болей – 17%, имеют проблемы со зрением – 25%. Основная причина этих проблем определяется неправильным положением тела при работе, некорректной позой рук при работе на клавиатуре и с

мышью, не соблюдение гигиенических норм при длительной работе перед монитором. Эти результаты подчеркивают необходимость формирования у студентов грамотного отношения к своему физическому здоровью и систематического использования определенных профилактических мер для снижения рисков, связанных с длительным использованием компьютера.

Так же результаты анкетирования убедительно продемонстрировали, что первостепенное значение в предупреждении профессиональных заболеваний и в сохранении здоровья графических дизайнеров имеют конкретные условия, в которых они работают. У большинства респондентов нет специально оборудованного рабочего места. Участники опроса выбирают не эргономичную мебель, пользуются простой компьютерной мышкой, маленькой клавиатурой на ноутбуке, монитором без функции поворота. Рабочее место используется ежедневно, поэтому оно должно быть оборудовано надлежащим образом. Только 3 человека обустроили рабочее место в соответствии с инновационной техникой безопасности. Следовательно, у студентов при обучении в вузе необходимо сформировать стремление к самообразованию, что бы использовать в своем труде новейшие технологии, как для повышения эффективности деятельности, так и для здоровьесбережения [5].

Большое внимание организации физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности отводится в Московском академическом художественном училище. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов училища разделена на общую и специализированную физическую подготовку, и отдельный модуль генерируют упражнения, направленные на профилактику возможных профессиональных заболеваний работников сферы искусств. Преподавателями физической культуры разработана технология подбора оптимальных двигательных средств. Данная технология основана на авторской профессиональной программе, разработанной при детальном изучении будущей трудовой деятельности студентов. Были определены принципы подбора физических упражнений, примеры разных видов разминки и заминки, способствующие профилактике заболеваний. Гимнастику для коррекции осанки необходимо подбирать так, чтобы во время тренировки растягивались и укреплялись мышцы, влияющие на деформацию позвоночника, усиливался мышечный корсет позвоночника. Поэтому актуальными являются силовые упражнения, выполняемые в положении лежа на спине, на боку или на животе с подъемом и опусканием различных частей тела. Студентам необходимо знать, что неправильная осанка способствует развитию так называемого «туннельного синдрома». Предупредить его наступление возможно при выполнении различных вращательных и растягивающих физических движений во всех суставах и мышцах рук. Специалисты рекомендуют использовать для этих упражнений специальные тренажеры. Необходимо помнить, что во время болевых ощущений выполнение этих упражнений противопоказано [6].

Интересен опыт реализации оздоровительно-профилактической деятельности в Институте традиционного прикладного искусства в Москве. На протяжении всего периода обучения осуществляется комплексное применение различных оздоровительных программ в течение всего учебного дня. Широко используются как малые формы физической активности в перерывах между занятиями (бадминтон, дартс, настольный теннис, гимнастика для глаз, шашки, шахматы), так и большие формы, представляющие собой секционные занятия избранными видами спорта. Такой подход к организации физического воспитания студентов позволяет уменьшить эмоциональное напряжение во время выполнения учебной работы, развивать основные психофизические кондиции. Это особенно важно для студентов первого курса, испытывающих стресс и беспокойства из-за привыкания к новому образовательному учреждению и смене места жительства. Так же учащиеся испытывают повышенный уровень стресса в конце семестра из-за зачетно-экзаменационного периода. Предоставляя возможности для физической активности в эти периоды, образовательные учреждения способствуют оптимизации эмоционального напряжения студентов и поддерживают их физическое и психическое здоровье. Студенты могут отдыхать и снимать напряжение, сменяя интеллектуальный и физический виды деятельности. Это помогает в профилактике профессиональных заболеваний и формирует у студентов правильные привычки в заботе о своем здоровье [4].

Анализируя особенности профессионального труда специалистов в сфере искусств, можно сделать заключение, что физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность студентов в рамках физического воспитания должна быть направлена на укрепление здоровья, способствовать профессиональному становлению через развитие компонентов профессиональных компетенций, а так же формировать готовность к профилактике возможных профессиональных заболеваний посредством выполнения физических упражнений.

#### **Выводы:**

1. Физическое воспитание в высших учебных заведениях должно решать не только оздоровительные задачи, но способствовать эффективности профессионального становления будущих специалистов, формируя компоненты профессиональных компетенций, воспитывая готовность предупреждать возможные профессиональные заболевания посредством систематических занятий специальными комплексами физических упражнений.

2. Изучение профессиональных особенностей дизайнеров, архитекторов, художников показало, что в ходе трудовой деятельности подвержены экстремальному напряжению в первую очередь опорно-двигательный аппарат и органы зрения. Данные профессии предъявляют повышенные требования к эмоциональной устойчивости и к способности саморегуляции в процессе выполнения работы.

3. Анализ организационных особенностей физического воспитания студентов творческих направлений подготовки в различных вузах страны убедительно продемонстрировал необходимость реализации профессионально-прикладной физической подготовки с учетом специфики будущей специальности выпускников. На наш взгляд наиболее эффективным является комплексное применение различных оздоровительных программ в течение всего учебного дня и секционные занятия избранными видами спорта за пределами аудиторных занятий.

#### **Литература:**

1. Андреева, А.С. Профилактика нарушения осанки и упражнения для её коррекции / А.С. Андреева, К.А. Шаповалова, О.А. Голубина, А.В. Кочнев // StudNet. – 2022. – № 6. – С. 6731-6741
2. Благих, А.А. Профессиональные заболевания студентов художников и архитекторов / А.А. Благих // NovaInfo. – 2018. – 1 (86). – С. 143-148
3. Закасовская, И.Н. Особенности профессионально-прикладной физической подготовки студентов факультета искусств, рекламы и дизайна / И.Н. Закасовская // Актуальные проблемы физического воспитания, спорта и безопасности жизнедеятельности: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Хабаровск. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2018. – С. 101-105
4. Кереселидзе, А.Ш. Особенности применения оздоровительного комплекса в преподавании физической культуры будущим художникам традиционных художественных промыслов / А.Ш. Кереселидзе // Традиционное прикладное искусство и образование. – 2021. – № 3 (38). – С. 76-82
5. Костина, А.С. Причины развития профессиональных заболеваний опорно-двигательного аппарата на рабочем месте дизайнера / А.С. Костина, Е.М. Миленина // Техносферная безопасность: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Омск. – Омск: Омский государственный технический университет, 2019. – С. 87-90

6. Мальгин, М.А. Повышение профессиональной компетентности студентов-художников посредством физической подготовки / М.А. Мальгин // Педагогика, образование и воспитание: актуальные вопросы теории и практики: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Пенза. – Пенза, 2024. – С. 91-94

7. Ястребкова, К.М. Профилактика профессиональных заболеваний при разработке дизайна сувенирной продукции / К.М. Ястребкова, Е.К. Прянишникова // Ступени роста – 2019: материалы Межрегион. науч.-практ. конф., Кострома. – Кострома: Костромской государственный университет, 2019. – С. 73-74

Педагогика

УДК 37.022

ассистент **Осипова Сардана Игнатьевна**

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

### **ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА ЭВЕНКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается вопрос об этнокультурном воспитании младших школьников средствами музыкального фольклора эвенков во внеурочной деятельности «СИГУНКАН» (знакомство с музыкальным фольклором эвенков и их особенностями в песнях и танцах). Цель: проверить результативность программы внеурочной деятельности, направленной на этнокультурное развитие младших школьников средствами музыкального фольклора. Задачи: проанализировать сущность понятий «этнокультурное воспитание» в контексте рассматриваемой проблемы; определить педагогические возможности музыкального фольклора эвенков; разработать программу внеурочной деятельности, направленную на этнокультурное развитие младших. Гипотеза исследования основана на том, что процесс этнокультурного воспитания у младших школьников будет эффективным, если на занятиях во внеурочной деятельности использовать музыкальный фольклор эвенков. Для достижения поставленных целей были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ педагогической и культурологической литературы, а также организация целенаправленной опытно-экспериментальной работы. В рамках внеурочной деятельности по этнокультурному воспитанию младших школьников с использованием музыкального фольклора обучающиеся сформировали бережное отношение к своему родному языку, истории и культуре.

*Ключевые слова:* этнокультурное воспитание, внеурочная деятельность, музыкальный фольклор, эвенкийский язык, культура, традиции, патриотизм.

*Annotation.* This article discusses the issue of ethno-cultural education of younger schoolchildren by means of Evenk musical folklore in extracurricular activities "SIGUNKAN" (acquaintance with the musical folklore of the Evenks and their peculiarities in songs and dances). Purpose: to test the effectiveness of the extracurricular activities program aimed at the ethno-cultural development of younger schoolchildren by means of musical folklore. Tasks: to analyze the essence of the concepts of "ethno-cultural education" in the context of the problem under consideration; to determine the pedagogical possibilities of musical folklore of the Evenks; to develop a program of extracurricular activities aimed at the ethno-cultural development of the younger. The hypothesis of the study is based on the fact that the process of ethno-cultural education among younger schoolchildren will be effective if the musical folklore of the Evenks is used in extracurricular activities. To achieve these goals, the following research methods were used: theoretical analysis of pedagogical and cultural literature, as well as the organization of purposeful experimental work. As part of extracurricular activities for the ethno-cultural education of younger schoolchildren using musical folklore, students formed a careful attitude to their native language, history and culture.

*Key words:* ethnocultural education, extracurricular activities, musical folklore, Evenki language, culture, traditions, patriotism.

**Введение.** В настоящее время перед школой стоит сложная задача - воспитание культурной, творческой личности, умеющей найти свое место в постоянно изменяющейся действительности. Чтобы найти нравственные основы для воспитания и развития нового поколения, стоит обратиться к народным источникам. Эти источники, сложившиеся за века, всегда были близки и понятны каждому. В рамках выполнения задачи "формирования общей культуры личности", описанной в Законе об образовании, учителям необходимо уделять особое внимание сохранению и расширению родного языка, истории и культуры.

Этнокультурное воспитание – это процесс формирования и развития культурной и национальной идентичности у человека на основе его этнической принадлежности и культурного наследия. Оно направлено на сохранение и передачу ценностей, традиций, языка, обычаев и истории определенной этнической группы. Этнокультурное воспитание помогает укрепить самосознание и самоопределение личности, а также способствует взаимопониманию и толерантности между различными этническими группами в обществе.

Музыкальный фольклор народа – это музыкальное наследие и традиции, которые развивались и передавались из поколения в поколение в определенной этнической группе. Он включает в себя песни, мелодии, ритмы, танцы и инструментальную музыку, которые отражают уникальные культурные особенности и идентичность этого народа. Музыкальный фольклор народа является важной частью его культурного наследия и играет роль в сохранении и передаче традиций, ценностей и истории этой этнической группы.

**Изложение основного материала статьи.** Далее представлена программа внеурочной деятельности учащихся 3 класса МОБУ «Средняя общеобразовательная школа №26 им. Е.Ю. Келле-Пелле» (с углубленным изучением отдельных предметов) г. Якутск по этнокультурному воспитанию младших школьников средствами музыкального фольклора.

Полное название программы: «СИГУНКАН» (знакомство с музыкальным фольклором эвенков и их особенностями в песнях и танцах).

На занятиях по внеурочной деятельности изучается музыкальная культура эвенков – хороводные танцы и песни. Человек, уважающий свой народ будет изучать с интересом все, что связано с его народом. Хоровод для эвенков – священный танец. С помощью хоровода можно попросить у Сэвэки (Бог у эвенков), рассказать, что происходит вокруг на данный момент и просто показать свой быт.

Программа разработана для детей младшего школьного возраста и предусматривает организацию групповых занятий на протяжении учебного года. Основная цель программы включает сохранение, изучение и популяризацию музыкального народного творчества эвенков. Дополнительные цели включают знакомство с фольклором и особенностями эвенкийской народной песни и танца, а также продолжение работы по эстетическому и нравственному воспитанию учеников с использованием искусства и художественного творчества.



Задачи программы включают расширение образовательного кругозора детей в области национальной культуры и знакомство с эвенкийской народной и авторской песней. Это достигается путем применения полученных знаний на практике через тематические и интегрированные занятия. Важным аспектом программы является создание методического пособия для изучения музыкальной культуры эвенков. Также программа стремится к укреплению прямых творческих связей с детским эвенкийским народным фольклорным ансамблем "Гиркилэн".

#### Учебная программа

| Тема  | Кол-во часов |
|---|--------------|
| <b>1 четверть</b>   |              |
| Историческая справка: Знакомство с эвенкийскими хороводными напевами                      | 2            |
| Знакомство с эвенкийскими хороводными танцами   | 2            |
| Язык эвенков. Учимся выговаривать слова правильно   | 1            |
| Знакомство со знатоками эвенкийского языка  | 1            |
| Репетиция хоровода «Дэвэйдэ»  | 1            |
| <b>2 четверть</b>   |              |
| Знакомство с икэлэнэми (запевалами) хороводов   | 2            |
| Просмотр видео эвенкийский хороводов  | 2            |
| Владимир Колесов – Иенгринский композитор. Знакомство с творчеством.                      | 5            |
| <b>3 четверть</b>   |              |
| Знакомство с эвенкийскими музыкальными инструментами                                      | 1            |
| Знакомство с бубном   | 1            |
| Знакомство с варганом   | 1            |
| Знакомство с эвенкийским музыкальным инструментом из копыт оленя                          | 1            |
| Посмотреть мастер класс от руководителя   | 1            |
| Практическое использование музыкальных инструментов                                       | 1            |
| <b>4 четверть</b>   |              |
| Репетиция хороводов   | 1            |
| В. Гончиков, Е. Козулин, А. Болтян, Д. Лоргоктоев – музыканты и поэты эвенкийского народа | 2            |
| Знакомство с творчеством эвенкийских поэтов и музыкантов (2 часа)                         | 2            |
| Показ комплексного занятия по эвенкийской музыкальной культуре                            | 1            |
| Проверочное занятие   | 1            |

Приведем пример одного интегрированного занятия по этнокультурному воспитанию младших школьников во внеурочной деятельности.

Алагумни (учитель) далее А. Куңакар (дети) далее К.

А: Ая инэнит, куңакар! Он биденни? (Здравствуйте дети, как ваши дела?)

К: Дорово, алагумни! (Здравствуйте, учитель!)

А: Икэн – в переводе с эвенкийского песня. Икэлэн – это человек, который исполняет песни. Сегодня мы познакомимся с эвенкийским хороводным запевом «Одэра»

Одэрайкан одэрай, икэндигэр, икэндигэр;

Одэрае гасогае, икэндигэр, икэндигэр;

Одэрайкан, одэрай, икэндигэр, икэндигэр;

Одэрае гасогае, икэндигэр, икэндигэр.

Аяканди, гудейканди, осорайкан, осорай;

Гиркалдыри, саргандяри, одэрайтэн, одэрай;

Эвиденас гиркандяни, одэрайтэн, одэрай.

Одэрайкан одэрай, икэндигэр, икэндигэр;

Одэрае гасогае, икэндигэр, икэндигэр;

Одэрайкан, одэрай, икэндигэр, икэндигэр;

Одэрае гасогае, икэндигэр, икэндигэр.

Аяканди, гудейканди, осорайкан, осорай;

Гиркалдыри, саргандяри, одэрайтэн, одэрай;

Эвиденас гиркандяни, одэрайтэн, одэрай.

Учитель напевает мелодию хороводного запева, также показывает движения хороводного танца. Для того чтобы танцевать хоровод народов севера, потребуется изучить основные движения и технику этого танца. Учитель дает рекомендации:

1. Изучить основные шаги. Хоровод – это кольцевой танец, в котором участники держатся за руки и двигаются вместе по кругу. Основные шаги включают шаги вперед, назад, в стороны и повороты.

2. Синхронизироваться с остальными участниками. Важно синхронизироваться с остальными участниками хоровода. Следуйте ритму музыки и двигайтесь в такт с остальными танцорами.

3. Соблюдать правила и традиции. В разных народах севера могут быть свои особенности и правила для танца хоровода.

4. Практиковать регулярно. Как и в любом танце, практика играет важную роль. Регулярно тренироваться, чтобы улучшить свою технику и синхронизацию с остальными участниками.

В середине занятия учитель проводит физкультминутки. Физкультминутки проводятся на эвенкийском языке.

Умун (один) – руки вверх;

Дюр (два) – руки в стороны;

Илан (три) – руки на пояс;

Дыгин (четыре) – руки вниз.

Далее сделать 5 приседаний, также считая на эвенкийском языке.

Исполнение хоровода. Сперва хороводный запев напевает учитель, далее, по кругу, каждый обучающийся по желанию может напевать хороводный напев.

Рефлексия. В конце каждого занятия проводится рефлексия, чтобы выявить, понятна ли обучающемуся пройденная тема, вызвало ли занятие у них мотивацию к дальнейшему изучению музыкального фольклора эвенков. Ученику дается на выбор три карточки в виде кружочков. Карточка №1 – разноцветная, состоящая из разноцветных полосок с эвенкийским орнаментом – выбор этой карточки означает, что ученику тема понятна, урока очень понравился и у него появилось желание к дальнейшему изучению музыкальной культуры. Карточка № 2 – одного яркого цвета кружок, без орнаментов – выбор этой карточки означает, что занятие было не совсем понятно, есть что повторить, но есть желание узнать побольше о музыкальной культуре эвенков. Карточка № 3 – темного цвета кружок, без орнаментов и украшений, если обучающийся выбрал данную карточку, то занятие для него не понятно, что нет желания для дальнейшего изучения. Данный способ выбора карточек, с соответствующими критериями оценивания занятия, дает учителю понять, с каким учеником побольше заниматься по теме, чтобы замотивировать его.

**Выводы.** Таким образом, на занятиях по этнокультурному воспитанию младших школьников во внеурочной деятельности средствами музыкального фольклора у обучающихся сформировалось бережное отношение к родному языку, истории, культуре, что подтверждает проведенная диагностика. Диагностика проводилась по методике тест с открытыми ответами, состоящий из 8 вопросов:

1. Он гэрбис? (как зовут?)
2. Ады классту татчанин? (в каком классе учишься?)
3. Кто такой икэлэн?
4. Назови 3 эвенкийских икэлэнов-исполнителей эвенкийского хороводного запева.
5. Знаете ли вы как исполняется хороводный танец?
6. Покажите один из знакомых вам хороводных танцев-движений.
7. Знаете ли вы хороводные запевы эвенков?
8. Исполните одну из знакомых вам хороводных запевов.
9. Как вы думаете, на каких праздниках, мероприятиях исполняется хоровод?
10. По пятибалльной шкале выберите свою осведомленность о хороводных запевах и танцах.

По результатам проведенного опроса в контрольной группе не наблюдалось значительного роста, а в экспериментальной же группе есть положительная динамика на 22%, если в начале эксперимента результат был равен – 30% (ответы обучающихся с высоким показателем), то в конце стало 52% ответом с высоким показателем ответов обучающихся. Таким образом, сделаем вывод, что разработанная программа по внеурочной деятельности «СИГУНКАН» (знакомство с музыкальным фольклором эвенков и их особенностями в песнях и танцах) включающая сохранение, изучение и популяризацию музыкального народного творчества эвенков эффективна. Внедрение данной программы показало, что она может способствовать сохранению и возрождению культуры эвенкийского народа.

#### **Литература:**

1. Айзенштадт, А.М. Песенная культура эвенков / А.М. Айзенштадт. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1995. – 288 с.
2. Афанасьева, А.Б. Этнокультурное образование как феномен культурного поля: монография / А.Б. Афанасьева. – Санкт-Петербург: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2014. – 188 с.
3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: Учеб.для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – Москва: Академия, 1999. – 168 с.
4. Маркин, Н.И. Этнокультурное воспитание детей средствами музыкального фольклора в учреждениях дополнительного образования: диссертация канд. пед. наук: 13.00.05 / Маркин Никита Игорьевич. – Орёл, 2013 – 182 с.
5. Морозов, И.А. Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения / И.А. Морозов // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы Междунар. науч. конф. – 2011. – С. 49-52
6. Шейкин, Ю.И. История музыкальной культуры народов Сибири / Ю.И. Шейкин. – Москва: Восточная литература, 2002. – 718 с.

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Павицкая Зоя Ивановна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Айтуганова Жанна Илевна**

Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);

**кандидат филологических наук, доцент Марзоева Ирина Владимировна**

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

## **К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ИНВЕСТИРОВАНИЯ В ЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ 21 ВЕКА**

*Аннотация.* Данная статья раскрывает актуальность, необходимость и особенности инвестирования в знания в условиях вызовов 21 века. Инвестиции в образование – весьма сложный, многокомпонентный процесс. Рассматривается роль образования в обществе. Описываются виды инвестиций в образование. В статье всесторонне анализируются причины, которые актуализируют необходимость инвестирования в собственные знания в 2024 году. Кроме того, рассматриваются риски, которым подвергаются инвестиции в знания. Теоретически обосновываются особенности образования в условиях вызовов 21 века. Современное образование – непрерывный процесс. «Запасы» знаний должны всегда пополняться. С каждым годом к специалистам предъявляются все более высокие требования.

*Ключевые слова:* образование, знания, грамотность, компетентность, инвестирование.

*Annotation.* This article reveals the relevance, necessity and features of investing in knowledge in the context of the challenges of the 21st century. Investing in education is a very complicated, multi-component process. The role of education in society is examined. It describes the types of investments that are made in education. The article provides a comprehensive analysis of the reasons that will update the need to invest in one's own knowledge in the year 2024. In addition, there will be a discussion of the risks knowledge investments are subject to. Modern education is an ongoing process. «Stocks» of knowledge must always be replenished. With each passing year, more and more demands are being placed on professionals in the field.

*Key words:* education, knowledge, literacy, competence, investing.

*Если человек облегает свой кошелек в пользу ума,  
то никто не сможет его обокрасть.  
Инвестиции в знания приносят наибольший доход*

Бенджамин Франклин

**Введение.** Образование – непрерывный процесс. Знаний много не бывает, и их «запасы» должны всегда пополняться. Они помогают специалисту превращать информацию и данные в эффективные действия. Даже после окончания учебного заведения ему нужно продолжать развиваться – профессионально и лично, так как полученные знания быстро устаревают.

Пандемия нового коронавируса COVID – 19 стала одним из значимых событий. Так, по словам заместителя Председателя Правительства России Дмитрия Чернышенко, в России во время пандемии запустили 12 цифровых госуслуг. Сильное развитие получила сфера доставки. Пандемия оказала существенное влияние на развитие образовательных технологий и на on-line обучение. Ускоренная цифровизация образования была ответом на ограничения в обществе (пусть вначале она была принудительной). Цифровые технологии стали важной частью образовательного процесса. Преподаватели стали вести занятия с использованием дистанционных средств обучения (кейс-технологий, интернет-технологий, телекоммуникационных технологий, учебники с мультимедийным сопровождением, электронные учебно-методические комплексы, тренинговые компьютерные программы, компьютерные лабораторные практикумы, контрольно-тестирующие комплекты, учебные видеофильмы).

Удаленные способы коммуникации потребовали масштабного развития новых цифровых платформ, мессенджеров, сетевых курсов, web-страниц, web-сайтов, web-форумов, блогов и приложений для видеоконференций. Кроме того, пандемия способствовала росту самозанятых предпринимателей, росту проектной работы и других удаленных форм. Теперь школы, ВУЗы и прочие учебные заведения легко и быстро уходят на удаленку.

Знания превратились в весьма конкурентный и быстро окупаемый ресурс, а значит, инвестиции в обучение будут приносить стабильный доход на протяжении длительного периода. Например, знания иностранных языков повышают конкурентоспособность специалиста. Дополнительное образование в данной сфере имеет очень высокий потенциал.

Сейчас появился целый пласт услуг, связанных с подготовкой к ЕГЭ. Потребность сдавать данный экзамен и общая неподготовленность к нему породили огромный спрос. Отдельное информационное (чаще) пространство возникает в области самостоятельной подготовки к ЕГЭ. Появилась еще одна ниша – психологическая подготовка к сдаче ЕГЭ. Данный вид подготовки развивает психологическую устойчивость к стрессу от самой процедуры сдачи государственного экзамена.

Необходимость сдачи ЕГЭ влияет на рынок профориентации. Школьникам нужно определяться по поводу своей будущей специальности раньше, чем это было 30 лет назад. Ему уже нужно определиться в 8 – 9 классах, так как от его выбора зависят предметы, которые он будет сдавать. Например, автор данной статьи со своей будущей специальностью определился только в 10 классе.

Современный школьник учится в условиях замкнутого круга:

- У него возникает желание поступить в ВУЗ;
- С этим связана потребность в сдаче ЕГЭ;
- Появляется определяющая важность правильного выбора предметов для сдачи ЕГЭ [3].

В моей педагогической практике были случаи, когда абитуриент, из-за неправильной сдачи предмета, не смог поступить на желаемую специальность. Например, сдал дисциплину «Иностранный язык» вместо «Обществознание» и не смог поступить в ПГУФКСиТ на специальность «Гостиничное дело».

Цель исследования: рассмотреть необходимость и особенности инвестирования в образование и знания в реалиях вызовов 21 века.

Методы исследования: анализ литературных источников по теме исследования, изучение и обобщение опыта Международного института гостиничного менеджмента и туризма, собеседование и опрос.

**Изложение основного материала статьи.** Образование в современном мире является залогом успеха не только человека, но и всей страны. Оно имеет огромную социальную ценность для общества. Кроме того, России приходится выдерживать дополнительную нагрузку в виде огромного числа экономических санкций, которые косвенно влияют на процессы, происходящие в сфере образования.

Специалисты, получая образование в 21 веке, должны не только иметь профессиональные знания, навыки и компетенции, но и обладать глобальным мышлением, финансовой и экономической грамотностью, гражданской грамотностью, грамотностью в вопросах здоровья и безопасности жизнедеятельности, экологическим мышлением, критическим мышлением, технологической грамотностью [1, 4].

Никто не спорит о том, что чем больше образованных людей, тем ниже уровень преступности, выше уровень толерантности. Образование выгодно с экономической точки зрения не только для государства, но и для самого гражданина. С каждым годом к специалистам, к их знаниям и квалификации предъявляются все более высокие требования.

Исследователи отмечают, что у лиц с высоким интеллектом желание инвестировать в свое образование больше, чем у людей, имеющих показатели ниже среднего [1, 4].

Инвестиции в образование дадут ощутимый эффект в виде престижной работы и зарплаты [4]. В условиях нынешнего технологического этапа общественного развития виртуальная реальность превращает некоторые дорогие продукты в дешевые. Сейчас многие учебные заведения стали предлагать свои услуги он-лайн, снижая стоимость обучения [4].

Наше профессиональное образование все еще принадлежит к индустриальной эпохе. Оно не учит нас жить в сложном мире, не развивает системное мышление, умения находить новые возможности в нестабильном, неустойчивом мире, навыки миротворчества, сотрудничества и медиации (посредничество в урегулировании конфликтов). В современном мире стали проследиваться весьма опасные тенденции: масштабные манипуляции общественным сознанием, «навешивание ярлыков», поиск «козлов отпущения», взаимная агрессия.

К сожалению, пока мы четко не понимаем, что такое инвестирование в собственное образование. Инвестиции в образование – весьма сложный процесс, а не просто покупка он-лайн курсов, вебинаров, книг и платное участие в научных конференциях и мастер-классах. В наше время появились способы, которые активно поддерживаются цифровой средой. Например, подписка на образовательные видеоблоги, участие в профессиональных форумах и социальных сетях, создание нового визуального контента в Instagram, Дзен и т.д. Все это стимулирует людей обучаться цифровым компетенциям и навыкам социальной коммуникации в новых условиях.

Этот процесс включает в себя следующие виды вложений:

- финансовое – платное обучение;
- временное – мы тратим на обучение определенное количество времени;

- энергетическое – мы прикладываем определенные усилия, чтобы достичь определенные учебные цели [4].

Перечислим основные причины, актуализирующие необходимость инвестирования в собственные знания в 2024 году:

1. Необходимость одновременной самореализации как личности и как специалиста, иметь сформированные определенные личностные качества.

2. Возможность достижения финансовой стабильности и даже независимости.

3. Знания и образование – это наша страховка. Валюта и акции могут обесцениться, недвижимость может перестать котироваться, репутацию можно потерять, а знания останутся с тобой навсегда. Кроме того, знания из силы превратились в реальную власть.

4. Возможность достичь материального благосостояния.

5. Возможность обеспечить себе достойную старость.

6. Образование расширяет нашу картину мира, формирует современное мышление.

Фриц Махлуп в своей работе «Производство и распространение знаний в США» предлагает следующую типологию знаний: практические знания – профессиональные знания; интеллектуальные знания – образованность человека; знания – развлечения, связанные со СМИ, брендами; духовные знания – религиозные или знания, связанные с манипулированием сознанием; нежелательные знания – знания, приобретенные человеком случайно (содержание рекламы) [1].

Инвестиции в знания могут подвергаться определенным рискам. Из-за быстрого технологического прогресса знания могут быстро устаревать, обесцениваться, перестать быть актуальными и востребованными. К сожалению, знания очень часто бывают «скоропортящимся продуктом». Поэтому инвестирование в образование должно происходить на протяжении всей жизни человека. Для этого необходимо повышать качество школьного и вузовского образования, развивать систему непрерывного дополнительного образования – переобучения (reskilling) и повышения квалификации (upskilling).

Все вышесказанное существенно оказывает влияние на роль преподавателя в современном мире. Он из транслятора знаний превратился в исследователя, наставника, консультанта, руководителя проектов.

В 21 веке весь список навыков и умений, необходимых специалисту можно разделить на три категории – базовая грамотность, компетентности и актуальные черты личности. Из этих трех категорий вытекают особенности образовательного процесса:

- Постоянный рост затрат на научные исследования, получение новых знаний и умений. Участие частного капитала в финансировании НИОКР. Увеличение кооперации между научно-исследовательскими учреждениями. Постепенное сближение научных дисциплин.

- Быстрый рост и модернизация профессионального образования. Реализации концепции «Обучение в течение всей жизни» (Life long learning). Увеличение доли населения, обучающихся в возрасте от 28 до 60 лет, так как сейчас вероятность потерять работу для людей среднего возраста выше, чем это было в 80-е годы. Кроме того, непрерывное образование перестало быть дорогой игрушкой элит и превращается осознанную необходимость современного человека.

- Увеличивается количество людей, занимающихся интеллектуальным трудом. Постоянная инновационная активность. Знания становятся самой главной ценностью 21 века. Будущее принадлежит интеллектуальному труду.

- Бурный прогресс в сфере информационно-коммуникационных технологий. Глубокое проникновение ИКТ в жизнь человека. Постоянная необходимость в оборудовании и новых программных продуктах для обеспечения эффективного образовательного процесса.

- Формирование человеческого капитала с набором определенных качеств (soft skills, hard skills, cross-functional skills). Выпускник должен уметь решать задачи (problem solving), принимать решения (decision making) и уметь учиться (learning to learn).

**Выводы.** Инвестиции в образование и знания снижают уровень безработицы, повышают качество жизни, способствуют сокращению социального неравенства и стимулируют социальную мобильность. Кроме того, растущая тенденция к увеличению продолжительности жизни требует постоянного обновления знаний и умений. Таким образом, знания – движущая сила прогресса, самый ценный капитал. Главная задача преподавателя – это научить студента учиться. Хотя как говорил легендарный царь Соломон: «Знания умножают печали». К сожалению, самым счастливым героем в наших русских народных сказках является Иван-дурак. Но это просто лирическое отступление. Сейчас самой главной задачей для преподавателей и учителей является необходимость убедить наше общество, что богатства в мозгах, а не в недрах земли. Конечно, Россия – богатая страна. У нас много нефти, газа, пресной воды, но мы не будем жить достойно, пока не научимся ценить и продавать свои знания.

#### Литература:

1. Аманаков, А.Х. Инвестиции в знания и будущее экономического роста [Текст: непосредственный] / А.Х. Аманаков, Р.Д. Сулейманов, А.С. Гулханов, Х.Т. Абдуллаев // Молодой ученый. – 2023. – № 45 (492). – С. 140-142

2. Ершова, Н.Г. Развитие навыков устной иноязычной речи студентов вуза физической культуры в рамках дистанционного обучения [Текст: непосредственный] / Н.Г. Ершова, Е.В. Дытко, О.А. Смурова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 9. – С. 137-141

3. Павицкая, З.И. Формы, методы и средства активизации учебной и познавательной деятельности студентов [Текст: непосредственный] / З.И. Павицкая. – Текст: непосредственный. – Казань: КВВКУ, 2015. – 127 с.

4. Павлова, О.Н. Экономика знания [Текст: непосредственный] / О.Н. Павлова. – СПб: Университет ИТМО, 2017. – 123 с.

УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Павицкая Зоя Ивановна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Айтуганова Жанна Илевна**

Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);

**преподаватель Закирова Лилия Растямовна**

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

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* Данная статья раскрывает актуальность, необходимость и особенности формирования навыков иноязычной устной речи в условиях дистанционного обучения. Дистанционное обучение осуществляется как образовательная технология, которая реализуется с применением информационно-телекоммуникационных сетей при взаимодействии студентов и преподавателя на расстоянии. Рассматриваются цели и задачи данного обучения. Описывается модель использования данного обучения как средства формирования коммуникативной компетенции и повышения эффективности. В статье всесторонне рассматриваются как теоретические, так и практические проблемы организации учебного процесса. Кроме того, учебный процесс с использованием дистанционного обучения имеет ряд особенностей и требований (учет ментальных особенностей студентов, культурный бэк-граунд, интегрированный учебный курс, беспредметность иностранного языка как учебной дисциплины). Теоретически обоснованы и разработаны возможности использования дистанционного обучения на занятиях по иностранному языку как средства формирования навыков иноязычной устной речи. Процесс формирования навыков иноязычной речи весьма сложный. Он включает в себя несколько стадий: побудительно-мотивационную; стадия – аналитико-синтетическую; исполнительскую; контрольно-оценочную. Приведены примеры заданий, которые направлены на формирование навыков говорения в условиях дистанционного обучения.

*Ключевые слова:* иностранный язык, высшая школа, дистанционное обучение, вид речевой деятельности, коммуникативные умения.

*Annotation.* This article reveals the relevance, necessity and peculiarities of foreign language speaking skills' formation in the conditions of on-line learning. On-line learning is implemented as an educational technology, which is realized with the use of information and telecommunication networks with the interaction of students and teacher at a distance. The goals and tasks of this training are reviewed. The model of using this training as a means of forming communicative competence and increasing the effectiveness of learning is described. The article comprehensively considers both theoretical and practical problems of organizing the learning process. In addition, the educational process of on-line learning has a number of peculiarities and requirements (taking into account the mental characteristics of students, cultural background, integrated training course, non-subjectivity of foreign language as an academic discipline). The possibilities of using on-line learning in foreign language classes are theoretically substantiated and developed as a means of forming foreign language speaking skills. The process of formation of foreign language speech skills is very complex. It includes several stages: incentive-motivational; analytical-synthetic; executive; control-evaluative. Examples of tasks that are aimed at the formation of speaking skills in the conditions of on-line learning are given.

*Key words:* foreign language, higher school, on-line learning, type of language activity, communication skills.

**Введение.** Формирование навыков иноязычного устного общения у студентов спортивного ВУЗа обусловлено необходимостью овладения рядом универсальных компетенций по образовательным программам ФГОС, в частности, по направлениям подготовки 49.03.01 Физическая культура, 49.03.02 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура), 49.03.04 Спорт на иностранном языке формируется универсальная компетенция УК-4 («Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)»).

Использование дистанционного обучения на занятиях по иностранному языку может стать альтернативой традиционному обучению. Современное общество испытывает нужду в дистанционном обучении, благодаря его мобильности и гибкости построения учебного процесса. Оно дает возможность организовать активную познавательную деятельность студентов, обеспечить обратную связь и интерактивность, индивидуализировать и дифференцировать учебно-образовательный процесс, сформировать устойчивую мотивацию на занятиях по иностранному языку.

Студенты спортивного ВУЗа вынуждены уделять много времени тренировкам, соревнованиям и сборам. Это может вызывать дополнительные трудности в процессе изучения иностранного языка. Кроме того, предмет «Иностранный язык» имеет свои специфические особенности. Студенты обучаются различным видам деятельности (говорению, аудированию, чтению и письму). Беспредметность отличает иностранный язык от других учебных дисциплин. Преподаватель формирует языковую компетенцию студента, а не передает ему определенную систему идей и понятий. Однако, студенты должны приобретать профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию.

Цель исследования: рассмотреть особенности формирования навыков иноязычной устной речи в условиях дистанционного обучения в спортивном ВУЗе и провести анализ возможностей телеконференции для их развития.

Методы исследования: анализ литературных источников (лингвистика, психоллингвистика, психология, дидактика, результаты изучения методических ситуаций, учет социального заказа общества), изучение и обобщение опыта Международного института гостиничного менеджмента и туризма, наблюдение за учебным процессом на занятиях по иностранному языку (посещение показательных и открытых занятий преподавателей кафедры иностранного языка и языкознания), анкетирование, собеседование и опрос.

**Изложение основного материала статьи.** Дистанционное обучение осуществляется с помощью образовательных технологий, которые реализуются с применением информационно-телекоммуникационных сетей при взаимодействии студентов и преподавателя на расстоянии [1, 2]. Главной задачей в организации учебно-образовательной деятельности в условиях дистанционного обучения является создание комфортной виртуальной среды с дружественным интерфейсом.

Необходимость использования дистанционного обучения сформирована потребностью интерактивного взаимодействия преподавателя и студента, особенно во время спортивных сборов и соревнований; выполнением проектов и исследовательских работ; повышением доступности и качества образования. Специалист, используя различные иностранные источники, знает больше о тех или иных концепциях и способен взглянуть на мир под другим «иноязычным» углом. Язык – это окно в культуру, менталитет, культурный бэк-граунд народов.

Существуют различные модели дистанционного обучения: интегрированное очно-дистанционное обучения; сетевое обучение с автономным дистанционным курсом и информационно-образовательной средой.

Формирование навыков иноязычной устной речи – процесс сложный, многоступенчатый и проблемный. Студентам необходимо преодолеть языковой барьер, научиться правильно оформлять свои мысли на другом языке. Процесс развития включает четыре стадии, которые при обучении иностранному языку преподавателю нужно это учитывать: 1 стадия – побудительно-мотивационная; 2 стадия – аналитико-синтетическая; 3 стадия – исполнительская; 4 стадия – контрольно-оценочная [1].

Нахождение дома в комфортных условиях и возможность выбрать индивидуальный темп для выполнения поставленных задач создают мощную мотивационную базу, позволяющую студентам более эффективно усваивать учебный материал. Для формирования навыков иноязычной устной речи нами применяется ресурс Pruffime Moodle, который дает возможность добиваться «живого общения» на занятиях по иностранному языку. Данная программа для проведения телеконференций и вебинаров является бесплатной для преподавательского состава, имеет весьма простой интерфейс (проще чем Zoom), доступна для работы на компьютере и смартфоне, позволяет получить доступ к телетрансляциям в сети Интернет только заранее обозначенному кругу лиц.

Для этого у нас разработан интегрированный учебный курс, который направлен на расширение профессионального вокабуляра студентов, их представлений о профессии и освоение новых знаний по специальности. Кроме того, преподавателю нужна обширная база данных, как учебного материала, так и тестирующих и контрольных заданий. Интегрированный курс дает возможность структурировать отобранный материал с учетом интересов и потребностей преподавателя и студентов, изучаемой темы и цели. Он должен очень тщательно планировать учебную деятельность студентов [3].

Для формирования навыков устной иноязычной речи осуществляются обсуждения по изучаемым темам «Career», «Dealing with guests», «Innovations», «Connections». Практика говорения чередуется использованием монологической и диалогической речи. Студентам задаются различные вопросы: How is Tourism classified? What places are often visited in the world? Do you agree that the weather is like a capricious woman? What communication problems do you know? What is the most important for you – Spirit, Soul, Body, Mind? What skills and qualities does the perfect hotelier/athlete possess? How should we deal with guests at the hotel? What qualities in a person do you value? What is the best way of self-affirmation?

Для дистанционной работы выбираются привычные задания для студентов. Приведем их примеры:

«Снежный ком». Каждый участники телеконференции дополняет начатое предложение:

Last year I lived in Kazan. It was simply amazing! I felt so free and happy! When I lived in Moscow, I was often busy and always tired. I didn't go to museums or the cinema, I didn't even go for walks! I just worked every day and left work very late. But in Edinburgh, I didn't work as much. I went for runs in the morning and listened to birds in the evenings. I never arrived late to the theater because I didn't get stuck in traffic. I spoke English every day. In short, I was satisfied with life.

«Identify the lie» (строим три утверждения о себе или о стране, одно из утверждений неправильное, его нужно отгадать):

1. Great Britain is the **biggest** (*ошибка*) country. The official language is English. The population is 87 million people. 2. The capital of the USA is **New York** (*ошибка*). It is one of the most powerful and advanced countries in the world. The motto of the country is "In God We Trust".

**Деловые игры** с элементами профессионально-ориентированной лексики: «Development program for hospitality in Tatarstan», «A commitment to volunteerism», «How to open the sustainable dance club».

**Круглые столы** с обсуждением актуальных проблем мира спорта, туризма и гостеприимства, таких как «Security at work», «What to do when travel agency faces high cost because of security breach», «Creating a plan for effective teamwork», «Solving a logistics problem», «Organizing a sport event», «What is clever product in tourism?», «A community-minded company», «Appraising performance and setting objectives».

**Guess my riddle.** Студенты отгадывают виды спорта: 1. A Japanese art of self-defense in which sharp blows and kicks are administered to pressure-sensitive points on the body of an opponent. 2. A game in which two teams hit a large ball back and forth over a high net with their hands. 3. A game in which two teams of eleven players try to kick or head a ball into their opponent's goal, only the goalkeeper on either side being allowed to touch the ball with his hands and arms except in the case of throw-in.

«Битва лингвистов» - «Battle of linguists» - занятие-пародия на телевизионную программу «Своя игра», где студенты сами выбирают вопросы по определенным категориям: идиомы (Idioms), пословицы (sayings and proverbs), англоговорящие страны (English-speaking countries), сюрприз (Surprise), спорт (Sports), знаменитый люди (Famous people). Примеры вопросов:

*Idioms* – What idiom with “blue” means completely unexpected?

*Sayings and proverbs* – According to the saying, what does the early bird catch?

*English-speaking countries* –How long is the foot approximately?

*Surprise* – If a story is touching? Does it make you feel sad or does it make you laugh?

*Sports* – Which team did David Beckam use to play for?

*Famous people* – Winston Churchill was awarded the Nobel Prize of....?

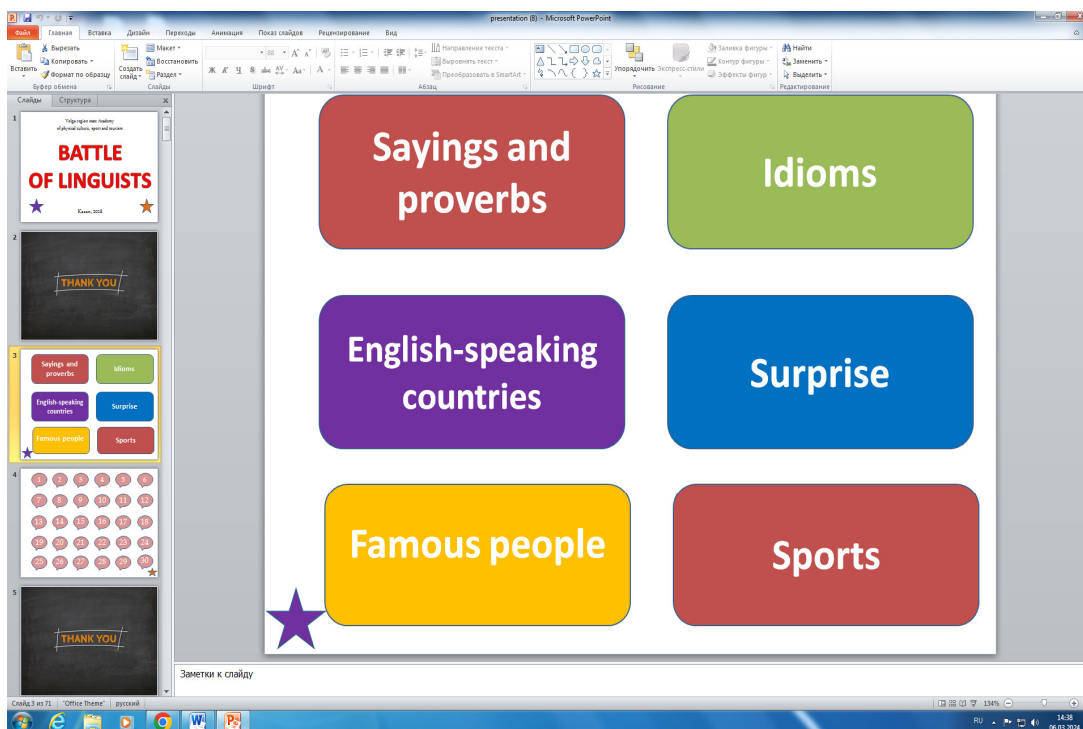


Рисунок 1. Каркас турнира «Битва лингвистов» – «Battle of linguists»

К сожалению, не все студенты стремятся общаться по видеосвязи, есть студенты, которые стесняются это делать, поэтому при проведении занятия в форме «Телеконференция» нужно учитывать особенности менталитета и культурный бэк-граунд. Нужно не забывать, что мы живем в информационном обществе в условиях невероятной информационной перегрузки. Кроме того, некоторым студентам элементарно не хватает самодисциплины.

Было бы интересно провести занятие, где в роли преподавателя выступает студент. Кроме того, иногда возникают трудности в ходе проведения занятий в дистанционной форме, связанные с низкой скоростью передачи сигнала в сети Интернет.

Следует отметить, что парадоксально, но дистанционное обучение в нашем ВУЗе позволило нам лучше узнать наших студентов, их потребности и особенности преподавателям стали ближе, чем во время аудиторной работы в классе. Это обучение позволило преподавателям избежать консерватизма в учебном процессе, суждениях и оценке способностей студентов.

**Выводы.** Дистанционное обучение направлено, прежде всего, на мотивирование познавательной деятельности студента. Для эффективного формирования навыков устной иноязычной речи в процессе дистанционного обучения необходимо:

- не устанавливать дедлайнов (чтобы не пугать студентов, процесс обучения у всех проходит по-разному);
- создавать оптимальный уровень сложности заданий (посильный, но не очень легкий);
- постоянно отображать прогресс обучения (студентам всегда это интересно);
- обеспечивать конструктивную обратную связь с преподавателем; поощрять взаимодействие между студентами, постоянное поддержание мотивации.

Кроме того, дистанционное обучение меняет преподавателя в учебном процессе, требует от него постоянного роста, развития, постоянно осваивать новые технологии, приемы и методы дистанционного обучения. Преподаватель уже не предоставляет знания, он больше координирует учебный процесс и должен уметь создавать и использовать дистанционные учебные курсы.

**Литература:**

1. Ершова, Н.Г. Развитие навыков устной иноязычной речи студентов вуза физической культуры в рамках дистанционного обучения / Н.Г. Ершова, Е.В. Дытко, О.А. Смурова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 9. – С. 137-141. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38229> (дата обращения: 29.02.2024)
2. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении [Текст] / С.А. Мухина, А.А. Соловьева // Серия «Среднее профессиональное образование». – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2014. – 384 с.
3. Павицкая З.И. Развитие языковой догадки студентов спортивного профиля [Текст] / З.И. Павицкая. – Казань: Яз, 2018. – 160 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой Гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Павленко Светлана Анатольевна  
 Ставропольский институт кооперации (филиал) БУКЭП (г. Ставрополь);  
 кандидат экономических наук, доцент кафедры Техническая эксплуатация автомобилей Павленко Владимир Михайлович  
 ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);  
 старший преподаватель кафедры Гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Мирная Алена Николаевна  
 Ставропольский институт кооперации (филиал) БУКЭП (г. Ставрополь)

## РЕАЛИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема эффективной реализации самостоятельной работы студентов во внеаудиторной деятельности на основе цифровой образовательной среды современного вуза. Во Введении к ней обосновывается идея о том, что на современном этапе развития системы высшего образования в России и мире данный вид активности будущих специалистов, бакалавров и магистров имеет намного большее значение, чем прежде. Затем раскрываются проблемы, сопутствующие оптимизации её хода и результатов на современном этапе. На основе их изучения устанавливается необходимость модернизации некоторых сфер деятельности современной ОО. В этой связи в первую очередь говорится об изменениях, которые желательнее внести в сферу управления самостоятельной учебной деятельностью будущих профессионалов. Затем рассмотрению подвергается её методическое обеспечение. Также исследуются некоторые особенности функционирования цифровой образовательной среды в современной организации высшего образования.

*Ключевые слова:* вузовское образование, самостоятельная работа студентов, внеаудиторная работа, информационные технологии в образовании, цифровая образовательная среда вуза.

*Annotation.* This article examines the students' independent work in extracurricular activities based on the modern university digital educational environment effective implementation problem. The Introduction to it substantiates the idea that at the present higher education system in Russia and the world development stage this future specialists, bachelors and masters activity type is much more important than before. Then the problems accompanying the optimization of its course and results at the present stage are revealed. Based on their study, the need to improve some modern university activity areas is established. In this regard, first of all, it is said about the changes that it is desirable to make in the independent educational activities management field. Then its methodological support is reviewed. Some features of the higher education organization digital educational environment functioning are also investigated.

*Key words:* university education, independent work of students, extracurricular work, information technology in education, digital educational environment of the university.

**Введение.** В современном высшем образовании фиксируется существенное возрастание значимости эффективной организации самостоятельной работы обучающихся (А.Е. Булганина, К.М. Григорян, Т.А. Гусева, Е.В. Дудышева, О.Н. Макарова). Данный тренд в его развитии объясняется тремя причинами.

Во-первых, сегодня реализуется переход от традиционной субъект-объектной к субъект-субъектной модели реализации учебно-воспитательного процесса (М.Г. Евдокимова, М.П. Прохорова, А.А. Шкунова). Организация подготовки будущих высококвалифицированных специалистов на его основе делает необходимым складывание у студентов системы определённых умений и навыков. В свою очередь, достаточный уровень развития таких должен обеспечить им возможности для самостоятельного формирования компетенций, необходимых по ходу осуществления профессиональной и иной социально значимой деятельности в ближайшем будущем (А.А. Белолобова, К.М. Григорян, Т.А. Гусева, Н.Д. Козина, Т.Н. Носкова, А.А. Шкунова, О.В. Яковлева).

С этой причиной связана следующая – факт существенных изменений в требованиях общества к содержанию профессиональных и личностных компетенций выпускника (Д.А. Власов, И.И. Гарипова, Э.Г. Сабирова, П.Н. Устин). Ввиду интенсификации процесса развития большинства аспектов существования социума нередко складывается такая ситуация, при которой те или иные знания, умения молодых специалистов устаревают к моменту завершения ими обучения [7]. Безусловно, это ставит вопрос об актуализации существующих образовательных программ, приёмов и методов их освоения [2]. Однако в рамках данного исследования для нас представляется более важным факт возрастания значимости надпредметных или «гибких» компетенций (англ. – soft skills) в структуре профессионального портрета лица, успешно освоившего ту или иную специальность в пространстве современной организации ВО [9]. Действительно, для современного специалиста, бакалавра или магистра много большее значение, чем для его коллег, представляющих предыдущие поколения, имеют следующие характеристики: компетенции, обеспечивающие эффективную работу с информацией в условиях почти безграничных её потоков и быстрых темпов обновления данных [8]; навыки селф- и таймменеджмента; высокая степень социальной мобильности; осознанное стремление к профессиональному и личностному росту на протяжении всей жизни [2].

Их эффективное развитие представляется более вероятным при расширении использования средств самостоятельной внеаудиторной работы.

Третья причина возрастания важности самостоятельной работы как части образовательного процесса также должна рассматриваться в связи с двумя предыдущими. Заключается она в том, что формирование личности и профессионала, характеризующегося подобными чертами, подразумевает изменения в методологических подходах к его обучению [7]. В частности, возрастает роль компетентностного подхода (А.Д. Аветисян, С.А. Макушкин, И.И. Молчанова, З.Р. Рамазанова, Н.А. Серикова, Е.И. Терещенко). Его реализация также подразумевает рост значения самостоятельной деятельности в процессе подготовки студентов [5].

В этой связи не должно вызывать удивления возрастание доли часов, отводимых на соответствующие виды работы, фиксирующееся в большинстве отечественных вузов [9]. Соответственно, возникает вопрос, как именно будущие профессионалы могут использовать это время для достижения наилучших образовательных результатов?

На сегодняшний день ясно: адекватный ответ на него возможен при условии обращения к возможностям не только современной методологии, но и соответствующей материально-технической базы [4]. Её развитие на протяжении последних десятилетий тесно связано с ростом возможностей, упрощением и, следовательно, удешевлением использования различных информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) [3]. Широта сферы применения такого рода технических



средств во многих вузах позволяет констатировать завершение создания в них цифровой образовательной среды (А.Д. Аветисян, Д.Ф. Галиаскаров, Н.Д. Козина, Р.В. Магомедов, З.Р. Рамазанова, С. Сагитов, О.В. Яковлева).

Можно с определённой долей уверенности говорить о том, что грамотное использование её возможностей позволит оптимизировать ход и результаты самостоятельной работы учащихся. Некоторым путям реализации таковых посвящена наша статья.

**Изложение основного материала статьи.** В условиях современной организации, осуществляющей деятельность по программам высшего образования, самостоятельную работу учащихся можно рассматривать как действенный инструмент организации учебно-воспитательного процесса [4]. Особенно эффективным он представляется по ходу реализации следующих его аспектов:

- поиск данных, необходимых для осуществления образовательной, а позднее – профессиональной деятельности;
- их систематизация, критическая оценка и интерпретация;
- развитие у будущих профессионалов способности к реализации универсальных учебных действий [8];
- формирование навыков рациональной организации образовательной активности, контроля и планирования соответствующих временных затрат [3];
- реализация некоторых форм познавательной деятельности, как в ходе учебных занятий, так и во время внеаудиторной работы (Д.А. Власов, А.М. Геворгян, Н.Д. Козина).

По причине столь широкой функциональности рассматриваемый вид учебной деятельности всегда находился под пристальным вниманием учёных и практиков (А.Е. Булганина, А.М. Геворгян, Н.Д. Козина, С.А. Макушкин). При этом несмотря на, казалось бы, достаточную проработанность, его эффективная реализация вновь стала предметом интенсивного обсуждения в условиях цифровизации сферы высшего образования (А.Е. Булганина, Т.А. Гусева, Т.Н. Носкова, Н.Д. Козина, З.Р. Рамазанова, Э.Г. Сабирова).

Дело в том, что интенсивное внедрение ИКТ позволило выявить ряд объективных затруднений, могущих негативно сказаться на реализации самостоятельной активности учащихся. К ним относятся:

- некоторый дефицит компетентных в этом отношении педагогических кадров [6];
- их недостаточная мотивированность к реализации деятельности по приобщению студентов к самостоятельной работе с широким использованием ИКТ;
- сложность участия в такого рода активности для многих из студентов по причине недостаточного развития у них навыков планирования, осмысления и систематизации [10];
- фактическое отсутствие программ самостоятельной работы студентов, в т.ч. при её осуществлении в цифровой среде ОО.

Таким образом, эффективная реализация студентами самостоятельной внеаудиторной работы в условиях повсеместного распространения ИКТ подразумевает необходимость принятия мер, направленных на то, чтобы «научить учащихся учиться». По мнению авторов, на настоящий момент одной из важнейших является разработка новых стратегий управления в организации самостоятельной работы. Каждая такая стратегия должна иметь свой индивидуальный окрас в зависимости от конкретных задач и установок [1]. Значение также имеет уровень готовности студентов к её реализации (Табл. 1).

Таблица 1

**Уровни готовности лиц, обучающихся в современном вузе, к осуществлению самостоятельной внеаудиторной работы в условиях цифровизации образовательной среды**

| Уровень | Особенности реализации самостоятельной деятельности   |
|---------|---|
| Низший  | ИКТ и тем более преимущества цифровой образовательной среды обучающимся практически не применяются.   |
|         | Студент не проявляет осознанного стремления к использованию творческого подхода в решении учебных проблем [5].  |
|         | Проявление им различных форм когнитивной активности не носит сколь-нибудь автономного характера.  |
|         | Учащийся не склонен к саморефлексии [10].   |
|         | Будущий специалист не проявляет субъектности по ходу учебно-воспитательного процесса.   |
|         | Эффективность реализации самостоятельной работы близка к нулевой. Не происходит формирования системы умений и навыков, необходимых для эффективной самоорганизации (И.И. Гарипова, И.И. Молчанова, Э.Г. Сабирова, Е.И. Терещенко, П.Н. Устин).                            |
| Низкий  | По-прежнему недостаточно ярко выражены рефлексивность и креативность [1].   |
|         | Роль самостоятельной работы в формировании профессиональных и личностных компетенций будущего специалиста несколько превосходит демонстрируемую им на низшем уровне. Низкая эффективность использования временных ресурсов, отводимых на самостоятельную активность [11]. |
| Средний | Студент демонстрирует приемлемый уровень автономности при осуществлении такой деятельности [12].  |
|         | Осознанное стремление учащегося к анализу результатов собственной когнитивной активности, а также оптимизации хода соответствующего процесса на уровне отдельных учебных действий.  |
|         | Полноценное применение ИКТ, которое, однако не всегда носит системный характер [6].   |
|         | Самостоятельная работа имеет существенный вес в процессе формирования необходимых компетенций.  |
| Высший  | Сохраняется недостаточная интенсивность развития умений и навыков самоорганизации.  |
|         | Студент способен эффективно реализовывать все аспекты самостоятельной работы.   |
|         | В ходе неё интенсивно формируются компетенции, необходимые для эффективной самоорганизации (И.И. Гарипова, М.Г. Евдокимова, Э.Г. Сабирова).   |
|         | Может выступать в качестве наставника, тьютора по их реализации для младших товарищей [12].   |
|         | Характеризуется наличием положительного опыта участия в самостоятельной внеаудиторной деятельности с использованием возможностей цифровой образовательной среды [11].   |
|         | Готов к активному участию в научно-исследовательской активности.  |

Таким образом, методическое обеспечение, процесс реализации контроля и управления самостоятельной работой современных студентов необходимо проектировать с опорой на данные, приведённые в Таблице 1. При этом необходимо принимать в расчёт обратно пропорциональную зависимость, существующую между уровнем готовности учащихся к самостоятельной учебной деятельности с одной стороны, интенсивностью процесса коррекции реализации обучающимися соответствующих форм деятельности – с другой. Также с необходимостью должна быть оценена степень их обученности [2].

Далее следует отметить: функционирующая по сей день система организации самостоятельной работы по-прежнему привязана к ходу и результатам процессов планирования и оценки, реализуемых в формах, актуальных для предыдущих стадий развития отечественной системы высшего образования [3].

При этом, например, компетентностная составляющая обучения, о важности которой мы говорили ещё во Введении, в большинстве случаев учитывается крайне слабо. Таким образом можно с уверенностью констатировать, что организация и управление самостоятельной сегодня осуществляются силами одних лишь педагогов. При отсутствии же единой чёткой структуры, согласованности между отдельными дисциплинами и их блоками каждый преподаватель реализует соответствующую деятельность так, как считает нужным [7].

При переходе к новой системе организации и управления самостоятельной внеаудиторной деятельностью студентов необходимым является учёт всех аспектов, влияющих на её эффективность. К таковым относятся:

- нормирование времени и его учёт [12];
- способы документирования хода и результатов соответствующего процесса;
- применение конкретных видов и форм работы [9].

Касательно последнего пункта следует сказать, что первостепенное внимание методисты и педагоги современных организаций ВО должны уделять технологиям, мотивирующим студентов к самообучению, а также способствующим развитию у них системы навыков, необходимых для эффективной самоорганизации [5].

Таким образом, эффективное управление самостоятельной работой студентов может быть осуществлено при условии широкого использования некоторых приёмов и методов из области менеджмента. Как отмечаю современные исследователи, от этого во многом зависит качество современного образования (И.Б. Байханов [3]).

При этом готовые модели управленческой деятельности с необходимостью должны быть преобразованы с учётом наиболее актуальных тенденций, прослеживающихся в процессе цифровизации сферы высшего образования и внедрения в образование ИИ [2]. При их широком использовании процесс организации самостоятельной учебной деятельности будущих профессионалов должен включать следующие компоненты:

- интеграция в соответствующую деятельность передовых информационных и телекоммуникационных технологий [4];
- обязательное включение самостоятельной работы в процесс освоения содержательной стороны всех академических дисциплин и их блоков;
- формирование положительной мотивации учащихся [1];
- использование оптимальных методов и форм контроля результатов самостоятельной работы.

Далее, необходимость достижения студентами высокого уровня готовности к осуществлению самостоятельной работы способствует формированию определённых требований к функционалу цифровой среды вуза (Д.Ф. Галиаскаров, Р.В. Магомедов, З.Р. Рамазанова, А.А. Шкунова). Эффективное развитие навыков самостоятельной работы студентов и, следовательно, успешное завершение их личностного и профессионального становления предполагает обязательное предоставление участникам образовательного процесса возможности для беспрепятственной реализации следующих видов деятельности:

- сохранение, изменение и другие действия с файлами, находящимися в общих хранилищах данных [11];
- визуализация, в т.ч. удалённая необходимой информации с использованием виртуальных досок и иных технических средств;
- проведение семинаров, конференций, «круглых столов» и иных форм взаимодействия между участниками образовательного процесса в удалённом и смешанном форматах [8].

Отдельно необходимо отметить, что в ходе генерации в вузе среды, соответствующей приведённым выше требованиям, важную роль играет обеспечение связи между участниками образовательного процесса. Различные мессенджеры могут быть эффективными средствами её осуществления [11]. Значимым при этом является правильно организованное администрирование. Оно включает разделение ролей между участниками дистанционного педагогического общения и другую деятельность. При этом, как отмечают авторы Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова, следует отметить, что в последнее время в образовательную практику отечественных вузов активно внедряются технологии искусственного интеллекта. Уже предполагается, что они будут всё активнее участвовать в формировании образовательной среды и оказывать помощь студентам в процессе выполнения самостоятельной работы [2].

При этом представляется очевидным, что в полной мере реализовать функции такой среды субъекты образовательных отношений смогут только при достаточном уровне сформированности некоторых цифровых компетенций. Современная практика наглядно демонстрирует: педагогические работники часто сталкиваются с объективными затруднениями по ходу применения средств цифровой образовательной среды. Такого рода проблемы встречаются, несмотря на большое количество мероприятий по повышению профессиональной квалификации, в которых им приходится принимать регулярное участие [5]. Решению данной проблемы могут поспособствовать предлагавшиеся выше меры по совершенствованию управления и методического обеспечения интересующего нас процесса. Действуя в рамках заданных координат, реализуя функции, предписанные ему единой системой, преподаватель скорее освоит необходимые приёмы эффективной деятельности.

Теперь следует сказать о готовности к ней студентов. Основные компоненты данной характеристики быть сформированы у них в два этапа:

- освоение необходимого материала по ходу изучения специальных дисциплин или модулей;
- выполнение функций наставников и тьюторов по достижению высокого уровня готовности к реализации самостоятельной деятельности с использованием средств ИКТ.

Важнейшей чертой дисциплин и/или модулей, главной целью которых является подготовка учащихся к самостоятельному осуществлению учебной деятельности с использованием преимуществ цифровой среды, должна стать практико-ориентированность. Она, в свою очередь, подразумевает направленность соответствующих программ на развитие умений и навыков, позволяющих с успехом реализовывать различные типы самостоятельной работы [4].

Далее, студенты, как уже говорилось, могут привлекаться к деятельности в качестве наставников и тьюторов для своих младших товарищей, например, при совместном участии в различных цифровых проектах [8]. В данном случае их активность может носить разнообразный характер. Она позволит обучающимся, уже достигшим высокого уровня

готовности к использованию ИКТ в самостоятельной работе, закрепить соответствующие умения и навыки, а также развить способность к их практическому применению.

**Выводы.** Таким образом, сегодня фиксируется возрастание важности самостоятельной внеаудиторной работы как составляющей учебной деятельности студентов вуза. Достаточное внимание к ней со стороны участников образовательного процесса позволит скорее перейти к субъект-субъектной модели его реализации, повысить эффективность формирования «мягких» компетенций, а также расширить использование элементов компетентностного подхода. При этом ряд действенных инструментов предоставляет цифровая среда организации ВО.

Успешность действий в ней как учащихся так и педагогов предполагает внесение некоторых изменений в организацию учебной деятельности. Необходимыми представляются: модернизация методического обеспечения, внесение изменений в управление данным процессом, а также развитие некоторых компетенций у субъектов образовательных отношений.

#### **Литература:**

1. Аветисян, А.Д. Компетентностный подход в процессе обучения курсантов при подготовке следователей органов внутренних дел / А.Д. Аветисян // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 113-115
2. Агальцова, Д.В. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза / Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 5-7
3. Байханов, И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году / И.Б. Байханов // Вестник института развития образования Чеченской Республики. – 2019. – № 17. – С. 5-13
4. Евдокимова, М.Г. Организация самостоятельной работы студентов: инновационный потенциал традиций / М.Г. Евдокимова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 2(843). – С. 68-73
5. Минбулатова, И.С. Диагностика компетентностно-ориентированных образовательных результатов обучающихся по безопасности жизнедеятельности в системе СПО / И.С. Минбулатова, З.Р. Рамазанова, Р.В. Магомедов // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 314-317
6. Молчанова, И.И. Проектно-цифровая деятельность как средство формирования цифровой компетентности студентов гуманитарных специальностей / И.И. Молчанова, С.А. Макушкин, Н.А. Серикова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(92). – С. 59-62
7. Направления трансформации высшего образования в русле цифровизации / М.П. Прохорова, А.А. Шкунова, А.Е. Булганина, К.М. Григорян // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – №2 (31). – С. 299-302
8. Носкова, Т.Н. Цифровая среда поддержки проектной деятельности студентов бакалавриата профиля «Технологическое образование» в высшей школе / Т.Н. Носкова, Н.Д. Козина // Terra Linguistica. – 2021. – Т. 12. – № 3. – С. 81-92
9. Организация совместной учебно-профессиональной деятельности студентов педагогических вузов и школьных учителей как способ совершенствования профессиональных компетенций в контексте трендов развития современного образования / Е.В. Дудышева, Т.А. Гусева, О.Н. Макарова [и др.] // Гуманизация образования. – 2021. – № 4. – С. 83-100
10. Сагитов, С. Трансформация цифровой образовательной среды / С. Сагитов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 4-5(89-90). – С. 7-9
11. Терещенко, Е.И. Роль преподавателя в формировании информационной компетентности студентов / Е.И. Терещенко // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 203-207
12. Устин, П.Н. Цифровые компетенции учителя как субъекта образовательной деятельности в его индивидуальной траектории развития / П.Н. Устин, Э.Г. Сабирова, И.И. Гарипова // В.М. Бехтерев и современная психология личности: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции. – Казань: НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», 2020. – С. 216-218

**Педагогика**

**УДК 378.14: 373.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Павлова Оксана Алексеевна**

Институт педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

**студент 5 курса Буянова Анастасия Игоревна**

Институт педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

### **УЧЕБНЫЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПРОЕКТ ПО СОЗДАНИЮ СЛОВАРЯ-СПРАВОЧНИКА «ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОО»**

*Аннотация.* Развитие информационных технологий привело к тому, что их применение в образовании стало неотъемлемой частью образовательного процесса. В дошкольной образовательной организации, где закладываются основы развития всех сторон личности ребенка, использование средств ИКТ позволяет создать дополнительные возможности для всестороннего его развития, стимулируется развитие интереса ребенка к изучению окружающего мира и творческого мышления, поэтому актуальность создания словаря-справочника «Информационно-коммуникационные технологии в ДОО» на сегодняшний день неоспорима. В статье представлен опыт реализации учебного проекта по созданию словаря-справочника «Информационно-коммуникационные технологии в ДОО», который содержит информацию о различных инструментах ИКТ, которые можно использовать в работе ДОО, а также рекомендации по их применению с учетом специфики дошкольного возраста. Показаны ход проекта «Воспитание дошкольников в стиле Digital» и его результаты, как средства формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов сферы ДО, а также раскрыт потенциал словаря-справочника для решения практических задач организации образовательного процесса в детском саду.

*Ключевые слова:* словарь-справочник, ИКТ в ДОО, проектирование словаря, дошкольник.

*Annotation.* The development of information technologies has led to the fact that their use in education has become an integral part of the educational process. In a preschool educational organization, where the foundations for the development of all aspects of a child's personality are laid, the use of ICT tools makes it possible to create additional opportunities for his comprehensive development, stimulates the development of the child's interest in studying the world around him and creative thinking, therefore the relevance of creating a dictionary-reference book "Information and communication technologies in "DOO" is undeniable today. The

article presents the experience of implementing an educational project to create a dictionary-reference book "Information and communication technologies in preschool education", which contains information about various ICT tools that can be used in the work of preschool education, as well as recommendations for their use, taking into account the specifics of preschool age. The progress of the project "Education of preschoolers in the Digital style" and its results are shown as a means of developing ICT competence of future teachers in the field of early childhood education, and the potential of the dictionary-reference book for solving practical problems of organizing the educational process in kindergarten is revealed.

*Key words:* dictionary-reference book, ICT in preschool education, dictionary design, preschooler.

**Введение.** Использование цифровых инструментов на всех ступенях образования, а значит наличие соответствующего уровня готовности к использованию инструментов ИКТ в профессиональной деятельности у педагогов обусловлено, во-первых, их физическим воплощением как коммерческим проектом, а, с другой стороны, подстегивается требованиями нормативных документов, регулирующих сферу образования.

Так в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» от 18 октября 2013 года отмечено, что владение ИКТ-компетенциями в трех аспектах – общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической – неотъемлемая часть общепедагогической функции (п. 3.1.1). В свою очередь общетрудовая функция педагогической деятельности по реализации программ дошкольного образования: «владеть ИКТ компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста» (п. 3.1.2) [4].

Во ФГОС ДО обозначены требования к развивающей предметно-пространственной среде, предполагающие наличие технических средств обучения и воспитания, и к квалификации педагогического работника, который должен знать «основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием» [3].

В настоящее время существует целый ряд технологий, программ и приложений, которые могут быть использованы в дошкольных учреждениях для обогащения образовательной среды и повышения качества обучения и развития детей. Однако для педагогов и других работников дошкольных учреждений может быть достаточно трудно освоить новые технологии и понять, как эффективно их использовать. Внедрение ИКТ в образовательный процесс сопряжено с определёнными трудностями и требует квалифицированной подготовки педагогов.

Таким образом необходим поиск инструментов, обеспечивающих требуемый уровень подготовки будущих педагогов сферы дошкольного образования. Цель данной статьи: обобщить имеющийся опыт реализации практико-ориентированного проекта «Воспитание дошкольников в стиле Digital» ([https://vk.com/wall-218742589\\_248](https://vk.com/wall-218742589_248)) по созданию словаря-справочника «Информационно-коммуникационные технологии в ДОО» в рамках изучения дисциплины «Практикум по использованию ИКТ в дошкольном образовании».

**Изложение основного материала статьи.** Практико-ориентированные проекты рассматриваются нами в качестве инструмента стимулирования профессионального саморазвития будущих педагогов [2]. Процесс изучения вышеназванной дисциплины осложнен тем обстоятельством, что объем имеющихся цифровых инструментов, включая те из них, которые можно применить в ДО, постоянно растет, а учебное пособие, отвечающее требованиям сегодняшнего дня и учитывающее специфику работы образовательных организаций дошкольного образования найти очень проблематично, так как именно специфика дошкольного образования в них может быть не учтена, например, как в источнике [1].

Имеющиеся ограничения, обусловленные тем, что не во всех садах есть доступ к цифровым инструментам, также не является достаточным аргументом, чтобы не изучать со студентами весь возможный спектр средств. Наоборот, следует идти на опережение, чтобы быть готовым к использованию инструмента ИКТ сразу в тот момент, когда будет иметься доступ к нему, знать его возможности, а также ограничения в применении и риски, связанные с его использованием.

Таким образом задачи изучения дисциплины, связанные с формированием ИКТ компетенций будущих педагогов, были нами увязаны с решением чисто практической задачи по созданию словаря-справочника, который мог бы пригодиться в работе воспитателям-практикам.

На первом этапе студенты были вовлечены в работу по актуализации знаний об имеющихся средствах ИКТ, которые могут быть применены в работе ДОО в формате ассоциативного ряда терминов. Далее все собранные знания были структурированы в 4 пространственных поля (нормативно-правовая база, связанная с использованием ИКТ, например, область формирования основ безопасного поведения в соответствии с ФОП ДО; цифровые инструменты для работы с коллегами, родителями и детьми). Параллельно студенты научились использовать разные программные онлайн-инструменты для создания кластеров (рис. 1).



Рисунок 1. Кластер «ИКТ в образовании»

Далее предметное поле было сужено до инструментов ИКТ, которые можно использовать в работе с детьми, при этом сам спектр найденных инструментов удалось значительно расширить. Так, начиная с интерактивных столов, досок, панелей и пола, постепенно были собраны материалы об умных книгах и ручках, интерактивных глобусах, песочницах и горках и пр. Каждый студент подобрал для себя цифровой инструмент, который позволил создать уникальное облако слов, объединяющее спектр заявленных к исследованию терминов в некий пространственный образ (рис. 2).



Рисунок 2. Облако слов

Следующий этап был связан с разработкой стратегии построения словаря в целом и наполненности индивидуальных страниц в частности. В ходе обсуждения было обозначено, что словарь-справочник станет инструментом для педагогов и студентов, который поможет повысить осведомленность и компетентность в области использования ИКТ, а также разобраться в основных понятиях и терминологии, будет способствовать обеспечению качественного образовательного процесса в ДОО.

Словарь-справочник «ИКТ в ДОО» как продукт проекта предоставляет доступную и структурированную информацию о терминах, технологиях и программах, продуктах ИКТ и примерах их использования в дошкольном образовании, а также практические рекомендации по их применению. При разработке словаря-справочника студенты были вовлечены в решение практической задачи, что повысило их заинтересованность в подборе адекватных цифровых инструментов, которые позволят завершить работу по созданию словаря. В целом это является целесообразным и необходимым шагом для поддержки развития цифровой компетентности студентов в области эффективного использования ИКТ в дошкольном образовании.

Таким образом в рамках изучения дисциплины «Практикум по использованию ИКТ в дошкольном образовании» студенты Института педагогики КГУ им. К.Э. Циолковского совместно с преподавателем пришли к выводу о необходимости сбора и упорядочивания в удобном формате информации о терминах, технологиях, связанных с ИКТ и их применением в детском образовательном учреждении.

Изучив литературу и обсудив с преподавателем список терминов, каждый студент выбрал термин, который связан с использованием ИКТ в ДОО (например, интерактивная доска, умная колонка, интерактивная песочница и пр.), затем самостоятельно создал словарную статью, в которой кратко раскрыл суть термина, показал особенности того или иного продукта и привел пример использования данного оборудования в работе ДОО. Впоследствии сформированные словарные статьи следовало объединить в один документ (эту работу также выполнял каждый студент самостоятельно, чтобы приобрести необходимый навык).

В качестве содержания на первых страницах словаря – справочника «ИКТ в ДОО» представлено облако слов – визуальное представление списка терминов, определение которых можно найти в словаре. На последующих страницах с помощью собственного кластера студентами было обозначено предметное поле словаря, приведены порядка 20 словарных статей и в конце также разработаны дополнительные материалы, соответствующие задачам формирования ИКТ-компетентности педагога - с помощью специальных онлайн-ресурсов разработан кроссворд по теме и несколько ребусов.

Требования к отдельным страницам и структуре словаря-справочника об использовании инструментов информационно-коммуникационных технологий в ДОО включали в себя следующие аспекты:

1. Общая структура: справочник должен иметь логичную, удобную структуру, благодаря содержанию и гиперссылкам пользователи без затруднений могут найти нужную информацию. Термины расположены в алфавитном порядке.
2. Понятные определения: каждый термин или понятие, содержащиеся в справочнике, должны быть четко определены и объяснены. Определения должны быть понятными, доступными для пользователей без особых технических познаний.
3. Иллюстрации и примеры: для понятий необходимо предоставить иллюстрации или примеры, которые помогут пользователю лучше понять суть термина или понятия.
4. Ссылки и рекомендации: в словаре-справочнике рекомендуется представить ссылки на другие источники информации или рекомендации по дополнительным материалам в формате QR-кода, которые помогут пользователям более глубоко познакомиться с указанным инструментом.
5. Актуальность и обновление: словарь-справочник должен содержать актуальную информацию о современных ИКТ технологиях и терминах, так как область ИКТ постоянно развивается и меняется. Кроме того, справочник может быть регулярно обновляемым, чтобы отражать возможности, связанные с появлением новых технологий (так в стороне нашего внимания остались такие технологии как VR и AR).

В настоящий момент разработано более 20 словарных статей (см., например, рис. 3), которые объединены в общий документ и распределены по алфавиту для удобства использования. Проект охватывает такие темы как использование

интерактивных досок, панелей, горок, музыкальных столов в образовательной среде, интерактивных игр и программ для дошкольников, цифровых ресурсов и инструментов для педагогического процесса.



Рисунок 3. Словарная статья по теме Интерактивная песочница

Разработка словаря-справочника является коллективной работой. Над проектом работала группа студентов под руководством преподавателя. Участники группы активно исследовали и собирали информацию, а затем внесли свой вклад в создание и редактирование словаря-справочника.

К настоящему моменту результаты проекта апробированы в рамках международной научно-практической конференции «Социокультурные практики дошкольного детства», которая состоялась 15-16 ноября 2023 года в городе Волгоград. Следующим шагом станет экспертиза разработанного словаря со стороны педагогического сообщества.

**Выводы.** В целом проект по созданию энциклопедического словаря-справочника «Информационно-коммуникационные технологии в ДОО» имеет ряд преимуществ. Во-первых, он предоставляет единый, структурированный продукт-источник информации, что делает процесс обучения и подготовки специалистов в области ИКТ более эффективным и удобным. Во-вторых, словарь-справочник помогает организовать обмен опытом и передачу знаний между педагогами и студентами.

Словарь-справочник «Информационно-коммуникационные технологии в ДОО» обладает высокой практической значимостью как для студентов, так и для педагогов в области дошкольного образования. Он предоставляет доступ к современным технологиям, методикам и инструментам, которые способствуют успешной реализации образовательных программ и повышению качества образования в ДОО.

Использование ИКТ помогает развивать коммуникативные, творческие навыки дошкольников, повышает мотивацию к обучению и стимулирует рост их познавательного интереса. Словарь – справочник может быть использован в качестве учебного материала, который помогает студентам и воспитателям углубить свои знания в области ИКТ и эффективно применять их на практике. Также может служить основой для поиска дополнительной информации о конкретных современных средствах ИКТ и помогать студентам и воспитателям ориентироваться в их обширном поле. Также следует понимать, что спектр имеющихся средств ИКТ будет постоянно расширяться и возможно даже проектирование новых продуктов под запросы профессионального сообщества.

Проект по созданию словаря-справочника «Информационно-коммуникационные технологии в ДОО» является ценным и полезным инструментом для специалистов в области образования. Он позволяет систематизировать знания, облегчает взаимодействие между специалистами, а применение ИКТ в дошкольном образовании помогает полноценно развивать потенциал каждого ребенка. В целом рассмотренный проект отражает потребность педагогического вуза в новых активных и интерактивных формах обучения в подготовке будущих педагогов сферы дошкольного образования.

**Литература:**

1. Павлова, О.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе [Электронный ресурс]: учебное пособие / О.А. Павлова, Н.И. Чиркова. – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2018. – 47 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75273.html>. - ЭБС «IPRbooks»
2. Павлова, О.А. Профессионально ориентированные проекты педагогической направленности как инструмент стимулирования профессионального саморазвития будущих учителей / О.А. Павлова, Н.И. Чиркова // Нижегородское образование. – 2020. – № 1. – С. 127-134
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении ФГОС ДО». – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)". – URL: <https://base.garant.ru/70535556/>

## УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

старший преподаватель кафедры русского языка, профессионально-речевой  
и межкультурной коммуникации Елфимова Анна Владимировна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

студент факультета социологии и работы с молодежью Петров Роман Дмитриевич

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

### КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ И УЧЕТ ИХ ПРИЧИН ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам обучения иностранных студентов из-за рубежа в российских вузах и параллельно возникающим в процессе их знакомства с новой образовательной средой проблемам межкультурной коммуникации. Рассматривается вопрос влияния культуры на характер коммуникации ее носителей, которая, как таковая, сопровождается развитием межличностных отношений. Уточняется терминология, применяемая в описании коммуникативной неудачи, выявляются причины, ее вызывающие. Описываются виды коммуникативных помех. В статье рассматривается тезис о том, что культурное непонимание приводит к коммуникативным неудачам и помехам в процессе межкультурной коммуникации в поликультурной группе студентов. Авторы доказывают целесообразность выделения достаточного количества учебного времени на знакомство иностранных студентов с правилами межкультурной коммуникации, принятыми в культурной среде тех стран, из представителей которых составлена определенная учебная группа, а также с особенностями культурной коммуникации страны получения образования. Делаются выводы.

*Ключевые слова:* процесс обучения, социальная роль, коммуникативное поведение, коммуникативные неудачи и помехи, русские и иностранные студенты, социо- и лингвокультура.

*Annotation.* The article is devoted to the issues of teaching foreign students from abroad in Russian universities and, in parallel, the problems of intercultural communication that arise in the process of their acquaintance with the new educational environment. The question of the influence of culture on the nature of the communication of its carriers is considered, which, as such, is accompanied by the development of interpersonal relationships. The terminology used in the description of communicative failure is clarified, the reasons that cause communicative failure are identified. Types of communication interference are characterized. The article considers the thesis that cultural misunderstanding leads to communicative failures and interference in the process of intercultural communication in a multicultural group of students. The authors prove the expediency of allocating a sufficient amount of study time to acquaint foreign students with the rules of intercultural communication adopted in the cultural environment of those countries from which a certain study group is composed, as well as with the peculiarities of cultural communication of the country of education. Conclusions are drawn.

*Key words:* learning process, social role, communication behavior, communication failures and hindrances, Russian and foreign students, socio-and linguistic culture.

**Введение.** Иностранные студенты, приезжающие на учебу в другую страну, сталкиваются с проблемами, которые порождаются незнанием культурных и лингвокультурных особенностей принимающей стороны. Это затрудняет их жизнь, учебу, общение, привыкание к существованию в отличных от привычных бытовых условиях, негативно влияет на процесс интеграции в новую образовательную среду, а также приводит к коммуникативным неудачам различного характера. Такое положение вещей объясняется тем, что большинство людей не осознают себя в качестве продукта своей собственной культуры, в рамках которой «...создается прочная иллюзия своего видения мира, образа жизни, менталитета и т.п. как единственно возможного и, главное, единственно приемлемого» [1, С. 66]. Преподаватели российских вузов, работающие с иностранным контингентом студентов, тоже стоят перед необходимостью находить возможности для решения этой проблемы. Исходя из этого, считаем целесообразным уделять достаточное количество учебного времени на знакомство иностранных студентов (в данном случае, приехавших на учебу в Россию) с особенностями и правилами межкультурной коммуникации, принятыми в культурной среде тех стран, из представителей которых составлена определенная учебная группа, а также с особенностями культурной коммуникации страны получения образования на языке образования.

**Изложение основного материала статьи.** Любая культура влияет на характер коммуникации ее носителей, которая, как таковая, сопровождается развитием межличностных отношений. Участниками коммуникации выполняются сразу несколько социальных ролей, от которых зависит их коммуникативное поведение.

Для исследований, связанных с анализом различных лингвокультур, используется определенная схема, разработанная учеными Принстонского университета, которая строится на основе определенных факторов, включающих отношение ко времени, к действию, к пространству, к власти; в данной схеме учитывается также степень индивидуализма и коллективизма. Работая с иностранными студентами из разных стран, преподаватели, а также российские студенты могут наблюдать некоторые несовпадения с принятыми в российской и образовательной среде нормами, которые могут приводить к коммуникативным неудачам и помехам.

О. Леонтович отмечает, что: «Бинарная оппозиция свой – чужие приводит к фрагментации реальности, которая в действительности представляет собой континуум. Социальная стратификация общества по горизонтали осуществляется в зависимости от географической (территориальной), этнической, культурной принадлежности, и по вертикали – на основе социальной иерархии. На коммуникативном уровне стратификационное членение общества проявляется в наличии разных языков, их региональных вариантов и диалектов, что может приводить к функциональному и культурному непониманию» [9, С. 83-84].

Американский социолог Льюис Козер пришел к выводу, что «конфликт – это неизбежная часть повседневной жизни, но зачастую именно через него происходит установление нормативного согласия между представителями разных культур. С этой точки зрения конфликт является первой и неизбежной фазой осознания культурных различий, без которой невозможна гармонизация отношений между представителями разных культур» [6, С. 87]. Опираясь на приведенные точки зрения, мы считаем разумным исследовать то, как культурное непонимание приводит к коммуникативным неудачам и помехам в процессе межкультурной коммуникации в поликультурной группе студентов.

*Коммуникативной неудачей* считают неспособность понять речевое выражение своего собеседника, т.е. происходит коммуникативный сбой в коммуникации. Так, Б.Ю. Городецкий дает следующее определение коммуникативной неудачи: «сбой в общении, при котором определенные речевые произведения не выполняют своего предназначения, т.е. имеет место неосуществление или неполное осуществление коммуникативных намерений говорящего» [3, С. 64].

В трактовке О.Н. Ермаковой и Е.А. Земсковой под коммуникативной неудачей понимается: «полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации, т.е. неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего, а также возникающий в процессе общения не предусмотренный говорящим нежелательный эмоциональный эффект: обида, раздражение, изумление» [5, С. 602].

Филологи выделяют три класса *причин*, которые вызывают коммуникативную неудачу:

- порождаемые устройством языка;
- порождаемые индивидуальными различиями говорящих в каком-либо отношении;
- порождаемые прагматическими факторами [5, С. 33].

Выделенный ряд дополняют неудачи, которые:

- вызваны недостаточным владением знаковой системой языка;
- вызваны национальными различиями.

В научной литературе на эту тему говорится о том, что «...основным универсальным источником коммуникативной неудачи является непонимание или неадекватное понимание одним из коммуникантов речеповеденческого акта другого. Если говорить о межкультурной коммуникации, то можно заметить, что коммуникативная неудача провоцируется невладением одним из коммуникантов системой значений той культуры, на языке которой ведется общение» [4, С. 54-59].

Исследования С.В. Бугровой позволили ей сформулировать свою версию истоков коммуникативных неудач, в которой озвучивается, что «...базовыми источниками для возникновения коммуникативных неудач могут быть лингвистические и экстралингвистические факторы:

- к лингвистическим, т.е. языковым факторам относятся: языковой код, выбор лексических, грамматических и синтаксических средств выражения, звуковое и интонационное оформление;
- к экстралингвистическим факторам относятся: социокультурные характеристики или социальный статус; психофизиологические характеристики – отношение к окружающей действительности, фоновые знания, физическая и психическая способность к коммуникации, готовность к общению, понимание интенции партнера; прагматические факторы т.е. ситуация общения» [2, С. 22-23].

Говоря о *помехах и барьерах*, отметим, что эти два термина часто используют как взаимозаменяемые для обозначения явлений, которые нарушают процесс межкультурной коммуникации.

Мы склонны придерживаться позиции о том, что их следует разделить, так как к барьерам принято относить факторы внешней среды, человеческие факторы, погодные условия, технические средства. В свою очередь человеческие факторы подразделяют на психофизические и социокультурные.

*Психофизические барьеры* возникают при нарушении состояния сенсорных систем, т.е. органов чувств – это заикание, картавость и глухота, а также нервное напряжение, безразличие, апатия, замкнутость и т.д.

*Социокультурные барьеры* – это принадлежность людей к разным группам – к семье, к государству, к профессии и т.д.

*Помехи* – это факторы, которые снижают качество коммуникации из-за стереотипов.

Накопленный опыт общения с иностранными обучающимися позволяет нам присоединиться к позиции О.А. Леонтович, которая отмечает, что «...Незнание языка не означает полной неспособности к общению, т.к. оно может быть отчасти компенсировано мимикой и жестами. С другой стороны, процесс коммуникации, не осложненный помехами, возможен только теоретически» [9, С. 273].

Помехи со стороны участников коммуникации подразделяют на культурологические, физиологические, психологические, поведенческие и языковые.

В рамках данной работы обратим внимание на культурологические помехи, такие как: расхождения в восприятии времени и пространства, различия в ценностных ориентирах и культурных табу, а также различия в коммуникативных средствах. На основании этих помех могут возникать *коммуникативные сбои*. Тогда, когда участники межкультурной коммуникации осознают причины возникновения помех, они могут предсказать или избежать их появления.

Одним из аспектов, рассматриваемых в нашей работе, являются расхождения в понимании *пространства и времени*. Категория пространства актуализируется и подлежит рассмотрению в разных сферах жизнедеятельности человека. Как категория культуры, пространство в разной степени функционирует в произведениях искусства и носит относительный характер. Межкультурная же коммуникация в свою теоретическую базу включает терминологию *личного и межличностного пространства; ориентации в пространстве*. Научно доказано и на практике подтверждено, что в усредненном понимании личное пространство у англичанина больше, а у китайца меньше, чем у русского.

В англоязычной среде для определения межличностной коммуникации существует термин *privasy* – зона личной территории, соблюдение которой является важнейшей культурной ценностью в английской культуре. В эту зону они также включают дружбу, статусность и социальное положение. Для англичан, которые находились продолжительное время на территории России, было удивительно наблюдать, как русские с теплотой и доверием относятся к близким друзьям, что для англичан нехарактерно. С другой стороны, в течение тысячелетий четыре пятых населения Китая проживало в деревнях и небольших городах. Люди очень хорошо знали друг друга, так как плотность населения была высока. Волей-неволей им приходилось наблюдать и заботиться друг о друге. Поэтому китайцы привыкли почти ничего не скрывать и оставаться открытыми. Это качество ярко проявляется и сейчас у китайских студентов, обучающихся в Российских вузах. По сравнению с китайскими студентами русские их сверстники больше заботятся о конфиденциальности своей жизни.

Далее перейдем к рассмотрению *отношения ко времени* англосаксонского мира в целом, потому что оно, по их мнению, является самым дорогим, драгоценным и дефицитным товаром.

Англичане, также как американцы, не будут сидеть, сложа руки, это люди, которые всегда в движении. Они считают, что без действий и принятия решений время безвозвратно ускользает, т.е. теряется зря. Для них время – деньги. В англосаксонских странах нужно стремиться зарабатывать деньги, иначе, вы – никто. Ориентируясь на эту концепцию, они с уверенностью могут сказать: «Моё время стоит 50 долларов в час». Будучи монокронными, выполняя в данный момент лишь одно дело, эти нации ассоциируют время, затрачиваемое на работу, с формулой успеха: «Чем усерднее вы трудитесь, тем успешнее и богаче вы будете».

Южная Европа мультиактивна, ее представители делают в одно и то же время несколько дел одновременно. Свое время они организуют иначе, чем американцы, немцы и швейцарцы. Мультиактивные нации, к которым относятся и Россия, менее пунктуальны.

Арабы, испанцы и итальянцы не будут обращать внимание на время, пока не закончат разговор. Для этих народов заключение сделки с человеком – это лучший способ инвестировать свое время. Расхождения в восприятии времени и отношении к нему ярко проявляются в примере акта коммуникации между представителями южной и западной Европы при встрече свободного и расслабленного итальянца с дисциплинированным немцем.

Итальянец: «Почему ты злишься, потому что я пришел в 9:30?».

Немец: «Потому что в моем дневнике написано 9:00».



Итальянец: «Тогда почему бы тебе не написать 9:30, и мы бы оба были счастливы?». Как видим, для итальянца сама встреча имеет значение, а не то, когда именно она произойдет; немец же во главу угла ставит пунктуальность, и подобное поведение собеседника оскорбляет его чувство дисциплины и порядка.

Естественно, все народы и нации, абсолютно разные по своему характеру, считают, что каждый из них распоряжается временем самым лучшим образом.

Восточные культуры воспринимают время как циклический процесс, у них говорят: «когда Бог создавал время, он не поспешил». Циклическое время не является дефицитом, оно не ограничено. У буддистов не только время, но и жизнь идет по кругу. Они видят время, которое снова заходит на круг, они ожидают, что в будущем появятся те же самые риски и возможности, только вот люди будут вести себя по-другому: они станут мудрее. Таким образом, как бы люди ни организовывали свое время и свое будущее, каждый день солнце и луна будут вставать и садиться, урожаи будут собираться, будут платиться налоги, каждую минуту в мире будут рождаться дети, поколение будет следовать за поколением. Время не стоит на месте, оно течет.

Основным способом характеристики отношения китайцев ко времени, описания манеры поведения является использование китайских афоризмов о напрасности спешки и суеты: Китайцы говорят: «Прежде чем рисовать дерево, почувствуй, как оно растет». Цена быстроты и натиска, они не путают их с торопливостью и, главное, помнят, что «на крутых поворотах нельзя отпускать руль»; «Большую телегу вперед не пускай – сам будешь в пыли и песке». Суммируя, можно привести такую мысль, которая подчеркивает особое качество китайцев: «устремляться вперед, но, не стирая следы и дорожа уроками и опытом прошлого».

В российской культуре связь времени и пространства также сильно ощутима, русские люди часто оперируют такими выражениями как: время летит или время тянется, время не стоит на месте, время никого не щадит, время беспощадно, мало времени и так далее.

Перейдем к рассмотрению следующих аспектов культурологического сбоя – это различия в ценностных ориентирах и культурных табу.

Культурные ценности имеют огромное значение в любой стране, так как они определяют отношения человека с социумом, природой, а также с самим собой. Постигая ценности внешнего мира, индивид, основываясь на традициях и обычаях своей культуры, со временем формирует свою систему ценностей. Которая отражается в их собственной лингвокультуре.

Как мы отметили выше, культурные ценности в жизни каждого человека имеют различные значения. Одни народы – сторонники коллектива, а другие – индивидуализма.

Англичане, в первую очередь, считают себя индивидами, а уже потом членами общества. А вот японский народ считает себя членом социума, а затем только индивидом.

С такими непохожими взглядами представители разных культур, вступая в переговоры, часто не понимают друг друга, в результате чего происходят коммуникативные неудачи. Часто они случаются из-за незнания и несоблюдения *запретов*, т.е. *культурных табу*.

По мнению ученых, запреты, культурные табу существуют в любой стране. Считается, что культурные табу исследованы ещё в недостаточной степени, поэтому для их изучения часто прибегают к помощи соцопросов. Культурное общество, в котором есть запреты, также говорит и о наличии в нем стереотипов. Специфика таких табу имеет вид неофициальных законов, которые известны только членам конкретного культурного общества. Выделяют такие свойства культурных табу, как *имплицитность* и *эксплицитность*.

Лингвист М. А. Кострова указывает, что «... основными табуированными категориями оказываются, с одной стороны, «запретные темы», с другой стороны, – конкретные коммуникативные партнеры» [7, С. 1]. Например, в последнее время стало абсолютно очевидно, что для создания впечатления объективности освещения событий в мире прибегают, например, к сокрытию партийности журналиста, его ценностной ориентации, умалчанию и искажению фактов, имен, заинтересованных лиц и стран. Такой подход к замалчиванию стал средством, приносящим сиюминутный эффект в публицистической и политической борьбе.

Вторые, т.е. эксплицитные культурные табу, могут выражаться запрещающими надписями и знаками: «No crowd» (не толпиться), «No handshake» (рукопожатия запрещены), «No touch» (не прикасаться) и т.д., следовать которым считается обязательно.

Некоторые ученые, разрабатывающие вопросы социолингвистики, придерживаются точки зрения о том, что процесс человеческих взаимоотношений строится на противоположных действиях, таких, как приближение и отдаление, для реализации которых разработан ряд *коммуникативных стратегий*.

Под коммуникативной стратегией Т. Ларина предложила понимать: «такое коммуникативное действие или комплекс действий, которое реализуется при помощи вербальных и невербальных средств и направлено на достижение определенной цели коммуникации» [8, С. 157].

В 1987 году учеными-лингвистами Джоном Брауном и Стивеном Левинсоном были разработаны две абсолютно разные стратегии, изложенные в монографии под названием: «Вежливость: некоторые универсалии в употреблении языка»:

«Первая – это стратегия позитивной вежливости или стратегии сближения, с помощью которой коммуниканты часто стремятся сократить дистанцию общения, таким образом демонстрируя свою симпатию, доброжелательность.

Вторая – стратегии негативной вежливости, с помощью которой собеседники демонстрируют уважение к зоне личной независимости и неприкосновенности» [10].

Вне зависимости от того, к какому типу культуры принадлежат члены коммуникации, эти две разносторонние стратегии применяются для достижения общих целей во время беседы.

**Выводы.** Таким образом, для предотвращения коммуникативных сбоев в любой стране при межкультурной коммуникации, в том числе в студенческой среде, участникам коммуникации следует уделять должное внимание изучению коммуникативных стратегий и средств, которые помогают понять логику поведения представителей другой лингвокультуры. Совместная деятельность преподавателей и студентов принимающего вуза, включающая повседневную аудиторную работу, а также проведение совместных мероприятий разной направленности – посещение объектов культуры, участие в праздничных мероприятиях, знакомство с народными традициями и обычаями, историческим наследием, взаимопомощь студентов в изучении контактирующих языков, совместные научные старты – помогут преодолеть культурологические помехи и нивелировать коммуникативные сбои.

#### Литература:

1. Бромлей, Ю.В. Этнос и этнография. Учебник / Ю.В. Бромлей. – М.: Высшая школа, 1982. – 320 с.
2. Бугрова, С.Е. Коммуникативные неудачи и способы их преодоления в неофициальном англоязычном общении: Автореф. дис. к.ф.н. 10.02.04 / С.Е. Бугрова. – Нижний Новгород, 2013.

3. Городецкий, Б.Ю. К типологии коммуникативных неудач / Б.Ю. Городецкий // Диалоговое взаимодействие и представление знаний: сб. ст. – Новосибирск, 1985. – С. 64.
4. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 285 с.
5. Ермакова, О.Н. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) / О.Н. Ермакова // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993. – 345 с.
6. Козер, Л.А. Функции социального конфликта / Пер. с англ. О. Назаровой. Под общ. ред. Л.Г. Ионина. – М.: Дом интеллектуальной книги: Идея-пресс, 2000. – 295 с.
7. Кострова, О.А. Дискурсивные табу в межкультурной научной коммуникации / О.А. Кострова. – <https://olgakostrova.narod.ru/articles/2006/tabu.pdf>
8. Ларина, Т.В. Англичане и русские: язык, культура, коммуникация / Т.В. Ларина. – М.: Языки славянской культуры, 2013. – 357 с.
9. Леонтович, О.А. Россия и США Введение в межкультурную коммуникацию: Учебное пособие / О.А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.
10. Brown, P. Cambridge University Press. Politeness: some universals in language usage / P. Brown. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 358 p.

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

**аспирант Шевченко Наталья Николаевна**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

**магистрант Шкилёва Наталья Владимировна**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

### **ЭКРАННЫЕ ИСКУССТВА КАК АУДИОВИЗУАЛЬНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ КИНОФИЛЬМА)**

*Аннотация.* В статье говорится о фильме как эффективном средстве повышения качества обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному. Такой статус экранное искусство приобретает благодаря яркости, выразительности и информационной насыщенности. Авторы считают, что, выполняя воспитательную функцию, которая неразрывно связана с образовательной и коммуникативной функциями, фильмы способны в какой-то мере заменить естественную языковую среду, демонстрирующую всё богатство разговорной речи. В статье выделяются ключевые характеристики художественных фильмов, стимулирующие развитие у обучающихся навыков и умений, а также мотивацию к изучению языка. Доказывается, что художественные фильмы на занятиях по РКИ находят широкое применение для отработки всех видов навыков. Кроме того, они мотивирует студентов к говорению.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, киноматериал, средство обучения, мотивационная сторона обучения, развитие навыков, коммуникативный аспект.

*Annotation.* The article talks about the film as an effective means of improving the quality of teaching foreign students Russian as a foreign language. Screen art acquires this status due to brightness, expressiveness and informational richness. The authors believe that by performing an educational function, which is inextricably linked with educational and communicative functions, films can to some extent replace the natural language environment, which demonstrates all the richness of colloquial speech. The article highlights the key characteristics of feature films that stimulate the development of students' skills and abilities, as well as motivation to learn the language. It is proved that feature films in RFL classes are widely used to practice all types of skills. In addition, they motivate students to speak.

*Key words:* Russian language as a foreign language, film material, teaching medium, motivational side of training, skill development, communicative aspect.

**Введение.** Благодаря доступности и большой привлекательности художественных фильмов использование лучших образцов отечественных кино стоит рассматривать в качестве доступного и обладающего высокой эффективностью инструментария, нацеленного на обучение иностранцев грамматическим и коммуникативным основам русского языка. Экранные искусства, такие, как кино и мультипликация, выполняя воспитательную функцию, которая неразрывно связана с образовательной и коммуникативной функциями, способны в какой-то мере заменить естественную языковую среду, демонстрирующую всё богатство разговорной речи.

На занятиях по РКИ об образцах экранных искусств можно говорить как об аудиовизуальных средствах обучения (АВСО), которым, на наш взгляд, должно уделяться особое внимание.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно А.Н. Щукину, разнообразные средства обучения языку, в том числе и линейка аудиовизуальных, отличающихся яркостью, выразительностью и информационностью, служат добротной опорой, на базе которой повышается качество восприятия и усвоения иностранного языка [8, С. 347]. Это связано с тем, что при просмотре художественных фильмов на занятиях происходит реализация целого ряда принципов обучения, таких как наглядность, индивидуализация обучения, большой количественный охват студентов и их заинтересованность.

При систематическом использовании вышеназванных средств, используемых при подготовке по русскому языку иностранцев, восполняется ряд дополнительных условий и возможностей для усвоения нового языка, которые срабатывают посредством погружения в языковую среду. Подобное решение этого вопроса бывает особенно актуально в период дистанционной подготовки иностранцев, находящихся при этом в своей родной стране проживания. Учитывая сложность знакомства со спецификой изучаемого языка в стране, где функционирует родной язык студента, «кино и телевидение позволяют отразить всю окружающую действительность вновь познаваемого средства познания, образования и общения в оригинальной форме, а также воздействуют на эмоциональную память учащихся и создают благоприятную обстановку для изучения этого нового языка» [6, С. 110]. Тем не менее, при отборе киноматериала для таких занятий стоит учитывать уровень владения иностранными обучающимися русским языком.

Так, А.О. Бродзели подчеркивает, что «целиком художественные фильмы можно давать для просмотра учащимся, владеющим русским языком на уровне А2 и выше. Если группа владеет русским языком на уровне А1, то на уроке можно

показать фрагменты из фильма, соответствующие определенной теме изучения» [4, С. 46]. Данное уточнение относится также и к уровню владения другими иностранными языками.

Говоря о содержании киноматериалов, отметим, что огромную популярность среди иностранных студентов приобретают художественные экранизации, в которых наиболее полно отражается современная действительность и бытовая жизнь российских людей, их проблемы и интересы как носителей языка. Современные фильмы «дают широкое представление культурного плана, в нашем случае, о России в целом, т.е. предоставляют сведения и информацию, помогающие иностранцам общаться с представителями другой культуры» [4, С. 46], не испытывая дискомфорта от нового культурного контента.

Мы, вслед за А.О. Бродзели, на киноуроках советуем выбирать именно современные российские фильмы. Однако не стоит недооценивать советские художественные экранизации, поскольку в них содержатся исторический и культурный контексты, позволяющие наиболее глубоко погрузиться в изучение русского языка. Заметим, что для занятий важно подбирать аутентичные кинокартины, снятые русским кинематографом, поскольку в них наиболее полно отражены культурные составляющие страны.

Демонстрация на уроке художественного киноматериала стимулирует слуховое восприятие, устную речь, а также абстрактное мышление.

Выделим следующие ключевые характеристики художественных фильмов, стимулирующие развитие у обучающихся навыков и умений, а также мотивацию к изучению языка:

1. Фильм оказывает на зрителя визуальное воздействие. Зрительное изображение предмета в фильме чаще всего сопровождается звуковыми эффектами, мимикой актеров, их костюмами, а также хронологическими и пространственными особенностями, поэтому все эти невербальные средства общения вызывают у зрителя определенные представления о другой культуре.

2. Обучающиеся слышат аутентичную речь, сопровождающуюся правильным темпом и фонетическим и интонационным оформлением, характерными для определенного акта коммуникации.

3. Кинематограф дает возможность иностранным студентам расширять механизмы и объемы абстрактного мышления; непросто осваивать особенности этнического кода представителей людей, говорящих на изучаемом языке [3, С. 170].

Готовясь к демонстрации киноматериала иностранным обучающимся, в ходе урока следует учитывать не только уровень знаний конкретной группы студентов. Подлежат учету их возраст, национальный и гендерный состав, специфика интересов [4, С. 47].

По оценке Н. Благоевича, В. Илича и О.А. Трапезниковой, мотивационная составляющая показа художественных фильмов различается. Исследователи выделяют активных и пассивных зрителей, где под первыми понимаются обучающиеся (школьники, студенты), сконцентрировавшие все свои усилия на изучении иностранного языка в качестве своего профессионального выбора, а под вторыми – зрители, которые специально и профессионально не занимаются иностранным языком. Однако кино «захватывает внимание всех зрителей и посредством звукового, и зрительного побуждения и экспрессивно-чувственного воздействия. Данные составляющие способствует завязыванию и укреплению культурных связей, продвижению межкультурной коммуникации (то есть, возникает возможность формирования межкультурной компетенции)» [3, С. 171], другими словами возникает «иллюзия сопричастия иностранцев к коммуникативному общению, происходящему на экране» [2, С. 75].

Исходя из этого, заметим, что у активных зрителей наличие точка пересечения мотивационных и обучающих составляющих. У пассивных – разрушаются предрассудки о российской жизни, сформированные западными СМИ. Поэтому просмотр фильма на уроке РКИ служит решению важной методической задачи: обеспечить ряд стимулов, способствующих спонтанной речи студентов в учебной аудитории.

Художественные фильмы в процессе урока по русскому (иностранному) языку могут активно содействовать формированию, развитию и отработке всего спектра навыков.

Во время урока по постановке и отработке фонетических навыков эпизоды фильмов становятся образцами для подражания при освоении звукового состава языка и интонации. Демонстрация киноматериалов здесь полезна, поскольку иностранец «уже различает интонационные конструкции, наблюдаемые у оригинальных носителей, равно как реагирует на фонетическую артикуляционную базу» [Храмченко, 2021: 482].

При изучении лексики кинофрагменты полезны с целью отработки новых слов в контексте определенной коммуникативной модели и пополнения словарного запаса. При изучении грамматического материала кинофрагменты помогают закрепить падежные окончания, употребление предлогов, структурные особенности предложений и т.д., которые сопровождаются слуховой опорой.

Ключевым аспектом в современной системе обучения русскому (иностранному) языку признан коммуникативный, поэтому первостепенной задачей преподавателя является создание на уроке естественных коммуникативных моделей. Благодаря широкому разнообразию жанров и тематик киноматериалов во время занятия можно использовать разнообразные фрагменты, демонстрирующие разные примеры стилей коммуникации и ситуации общения.

Мы разделяем позицию Артёмова В.А., представленную в одном из трудов автора, сводящуюся к пониманию обязательного наличия места и времени при совершении естественных речевых актов. Как следствие, язык, об овладении которым мы говорим, так же, как и другие языки, тесно связан со временем (синтаксические конструкции, глаголы, наречия, союзы и т.д.) и пространством (падежи, наречия, предлоги и т.д.) [Артёмов, 1964].

Стоит отметить, что одной из отличительных особенностей художественных фильмов как раз является произвольное обращение со временем и пространством. В художественных фильмах воссоздаются многочисленные временные и пространственные ситуации, т.е. поступки персонажей могут быть помещены в любое время и пространство: ускоренное и замедленное, вымышленное и реальное и пр. Все эти особенности положительно влияют как на процесс овладения новым языком, так и на построение устных высказываний на новом языке. Благодаря разнообразию пространственно-временных моделей естественных картинок из жизни, которые мы можем встретить в кинофильмах, студентам становится по силам имитировать предоставляемые модели коммуникативных ситуаций и воспроизводить их во время занятия.

По нашему мнению, на занятиях, призванных повышать уровень владения устной речью, где основной задачей, безусловно, является создание естественных коммуникативных ситуаций, демонстрация фрагментов киноискусства послужит фактором стимулирования зрителей-студентов к построению собственных высказываний на русском языке. При просмотре художественного фильма учащиеся «усваивают лингвистический материал кинофрагмента, и им становится впоследствии по силам воспроизводить и обсуждать увиденное» [7, С. 79].

В научном труде о языке кино при изучении иностранцами речи на русском языке исследователи Г.В. Воробьева и Л.А. Батурина отмечают, что при погружении зрителей-иностранцев в прослушивание кинодиалогов, происходит процесс запечатления русской манеры говорения, тех или иных языковых, лексических и интонационных особенностей [Воробьева, 2012: 166].

Также исследователи акцентируют внимание на том, что «смысл некоторых русских идиом, этикетных выражений идеально объяснять на конкретном примере, которым может быть как рисунок в учебнике, так и сцена кинофильма, причём предпочтительнее оказывается второй вариант, как более живой, динамичный, передающий разнообразные нюансы той или иной ситуации» [5, С. 166].

Особое внимание стоит уделить демонстрации комедийных художественных фильмов. При просмотре такого отрывка во время урока иностранные студенты будут замотивированы на обсуждение коммуникативной ситуации, представленной в продемонстрированном фрагменте. К тому же, зрителям запомнятся нелепые модели поведения и смешные диалоги, и студент с большей долей вероятности сможет воспроизвести яркую коммуникативную фразу из фильма в реальной жизни.

Однако не стоит забывать, что для достижения наиболее корректного понимания учащимися некоторых кинофрагментов, преподавателю стоит выделить несколько минут на занятии для обсуждения культурологических и исторических особенностей страны-производителя фильма во избежание недопонимания и возникновения новых стереотипов.

Разумеется, что для достижения большей эффективности формирования разговорной речи у учащихся, при просмотре фрагментов художественных фильмов преподавателю следует подготовить несколько практических заданий для развития речи. Например, после просмотра отрывка студентам можно предложить разыграть диалоги со схожей коммуникативной ситуацией.

**Выводы.** Исходя из вышесказанного, считаем, что демонстрация фрагментов кино в процессе освоения РКИ побуждает студентов из других стран с интересом познавать русский язык, а также особенности культуры страны изучаемого языка. Аутентичные кинокартины демонстрируют студентам реальные коммуникативные модели, которые можно применять в реальном общении. Обучающимся полезно предложить для ознакомления небольшие отрывки из кинокартин, содержащие новый материал, способствующий дальнейшему освоению информации культурологического содержания, знакомству с грамматическими конструкциями и лексическими единицами. Использование кинофильмов мотивирует студентов к говорению, стимулирует слухо-произносительные навыки, способствует накоплению вокабуляра, уточняя случаи конкретного использования слов, а также помогает преодолеть языковой и культурный барьеры.

#### **Литература:**

1. Артёмов, В.А. Психология обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / В.А. Артёмов // 1-й Московский государственный педагогический институт иностранных языков МВ и ССО РСФСР имени Мориса Тореза, Кафедра психологии и Лаборатория экспериментальной фонетики и психологии речи. – Москва, 1964. – 70 с.
2. Бегийович, О.С. Кино в обучении иностранным языкам / О.С. Бегийович // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2009. – № 2. – С. 75-77
3. Благоевич, Н. Из опыта использования художественных фильмов в обучении русскому языку в инославянской среде // Н. Благоевич, В. Илич, О.А. Трапезникова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – Кемерово: Издательство КемГУКИ, 2018. – С. 168-175
4. Бродзели, А.О. Использование видеоматериалов на уроках РКИ: лингвометодический аспект / А.О. Бродзели // Университетские чтения – 2019: материалы научно-методических чтений ПГУ. – Пятигорск: ПГУ, 2019. – С. 44-49
5. Воробьёва, Г.В. Язык кино в обучении иностранцев русской речи / Г.В. Воробьёва, Л.А. Батурина // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 165-167
6. Дмитриева, Д.Д. Специфика использования кино и телевидения в процессе преподавания русского языка как иностранного / Д.Д. Дмитриева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Тольятти: Полиар Плюс, 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 109-111
7. Храменко, Т.А. Обучение русскому языку как иностранному с использованием современных аутентичных фильмов короткометражного формата / Т.А. Храменко // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XXI международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию УО БГМУ и 60-летию обучения иностранных граждан в Беларуси, г. Минск, 21 октября 2021 г. – Минск, 2022. – С. 482-487
8. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие/ А.Н. Щукин. – 7-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 508 с.

**Педагогика**

**УДК 378.14**

**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики Плужникова Елена Артемовна**  
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир);  
**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики Терсакова Анжела Арсеновна**  
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир);  
**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики Шкуропий Константин Викторович**  
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

### **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ**

*Аннотация.* Осуществление взаимодействия педагога с семьей нередко сопровождается такими сложностями как неумение интегрировать различные форматы работы, некачественное проведение мероприятий, низкий уровень теоретической подготовки. Все это свидетельствует об отсутствии навыков работы с семьей. Одним из направлений совершенствования профессиональной подготовки педагогов к работе с семьей является их духовно-нравственное и личностное развитие. В течение всего обучения у студентов должны быть правильно расставлены приоритеты по поводу духовно-нравственного и личностного развития, они должны максимально реализовывать собственный потенциал и возможности, предлагаемые образовательной организацией. Использование личностно-ориентированных технологий, коучинг-технологий, кейс-технологий и технологий модульного обучения способствует личностному и духовно-нравственному развитию будущих специалистов. Благодаря им обеспечивается повышение потребности в новых знаниях и самосовершенствовании, происходит формирование личностных качеств, способствующих успешности в профессиональной деятельности, а также продуктивному взаимодействию с семьей. В рамках использования указанных технологий обучающиеся учатся принимать решения в нестандартных профессиональных ситуациях, получают

удовлетворенность от процесса и результатов труда. Целесообразно использовать не одну, а совокупность рассмотренных педагогических технологий в зависимости от поставленных целей занятия и имеющегося опыта студентов.

*Ключевые слова:* взаимодействие, профессиональная деятельность, духовный рост, личность, педагогические технологии.

*Annotation.* The interaction of a teacher with his family is often accompanied by difficulties such as the inability to integrate various work formats, poor-quality events, and a low level of theoretical training. All this indicates a lack of skills to work with the family. One of the directions of improving the professional training of teachers to work with the family is their spiritual, moral and personal development. Throughout their studies, students should have the right priorities regarding spiritual, moral and personal development, they should maximize their own potential and opportunities offered by the educational organization. The use of personality-oriented technologies, coaching technologies, case technologies and modular learning technologies contributes to the personal and spiritual and moral development of future specialists. Thanks to them, the need for new knowledge and self-improvement is increased, personal qualities are formed that contribute to success in professional activities, as well as productive interaction with family. As part of the use of these technologies, students learn to make decisions in non-standard professional situations, get satisfaction from the process and work results. It is advisable to use not one, but a combination of the considered pedagogical technologies, depending on the objectives of the lesson and the available experience of students.

*Key words:* interaction, professional activity, spiritual growth, personality, pedagogical technologies.

*Статья подготовлена по итогам научного исследования «Аксиологические основания духовно-нравственного воспитания детей и подростков в семье», осуществляемого за счет средств федерального бюджета в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (соглашение № 073-03-2024-068)*

**Введение.** Семья традиционно рассматривается как важнейший институт общества. В ней происходит формирование личности ребенка, ценностных ориентаций, его отношения к окружающей действительности. Родители в данном случае оказывают непосредственное воздействие на своих детей с помощью различных моделей поведения. К сожалению, не все родители имеют возможность грамотно применять знания в рамках педагогического и воспитательного просвещения. Нередко такая обязанность перекладывается на образовательные организации, поэтому особое значение в современных реалиях приобретает способность современных педагогов выстраивать взаимоотношения с семьей.

Осуществление взаимодействия педагога с семьей нередко сопровождается такими сложностями как неумение интегрировать различные форматы работы, некачественное проведение мероприятий, низкий уровень теоретической подготовки. Все это свидетельствует об отсутствии навыков работы с семьей. Одним из направлений совершенствования профессиональной подготовки педагогов к работе с семьей является их духовно-нравственное и личностное развитие.

В современной науке духовно-нравственное развитие воспринимается как особенно важный компонент, обеспечивающий связь поколений, сохранение национальной идентичности. На государственном уровне особенно подчеркивается важность для будущих специалистов становиться субъектами собственного непрерывного образования, выстраивать индивидуальные траектории развития в конкурентной среде. При этом личностно-профессиональное развитие становится для молодых специалистов системообразующим фактором формирования социально-педагогических ценностей, фундаментальной основой для выбора стратегий профессионального роста. Личностно-профессиональное развитие позволяет поддерживать установку на успешное партнерство в профессиональном сообществе.

В течение всего обучения у студентов должны быть правильно расставлены приоритеты по поводу духовно-нравственного и личностного развития, они должны максимально реализовывать собственный потенциал и возможности, предлагаемые образовательной организацией.

**Изложение основного материала статьи.** Изучению профессионального развития личности посвящены работы таких авторов, как Е.А. Зеер, М.М. Кашапов, А.А. Литвинок, Л.М. Митина и др. В их исследованиях раскрыты стадии профессионального развития, его структурные компоненты и факторы, оказывающее влияние на данный процесс. А.А. Деркач, Е.А. Климова, Н.В. Кузьмина, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Митина, К.К. Платонов, др. отмечают формирующую роль профессионально-личностного потенциала в развитии профессионализма человека.

М.А. Тихомирова, Л.А. Мелкая рассматривают личностно-профессиональное развитие будущих специалистов как системообразующий процесс, обусловленный наличием двух взаимосвязанных механизмов – личностное и профессиональное развитие. В содержание профессионального развития входит потребность личности в реализации своего профессионального будущего, ориентация индивида на совершенствование своих знаний и навыков. В личностном развитии отражена структура изменений индивидуальных качеств индивида в различные периоды его профессионального становления.

Н.М. Полетаева отмечает, что личностно-профессиональное развитие специалиста начинается с определения своего профессионального направления, перспектив личностного роста. При выборе своего профессионального будущего, человек, как правило, ориентируется на индивидуальные возможности, а также имеющиеся представления о той или иной специализации. Выбор конкретной профессии зависит от личностных качеств индивида, его положительного отношения к представителям выбранного профессионального направления. Автор убеждена в том, что последующая профессиональная деятельность во многом влияет на развитие личности, поэтому личностное и профессиональное развитие осуществляется в непосредственной взаимосвязи.

Факторы, влияющие на личностно-профессиональное развитие, можно разделить на внутренние и внешние, акмеологические и катаболические. Для того чтобы профессиональная деятельность отвечала критериям успешности необходимо, чтобы совпали профессиональные и личностно-профессиональные идеалы. Общественный профессиональный идеал рассматривается как совокупность преобладающих в конкретном обществе представлений об определенной производственной сфере. Данный компонент можно рассматривать с двух сторон. Во-первых, общественный профессиональный идеал может формироваться у населения относительно представителей конкретного профессионального сообщества. Во-вторых, сами специалисты могут высказывать мнение о своей профессиональной составляющей.

А.А. Долгова утверждает, что основной целью духовно-нравственного развития является воспитание индивида, ориентированного на доброжелательные взаимоотношения и стремление к духовному росту. Одним из первостепенных условий духовно-нравственного развития выступает сохранение и прумножение наиболее значимых качеств личности, к которым относятся ответственность, надежность, гуманность. Исходя из этого, автор убеждена, что данный процесс представляет собой сложную работу, решение которой возможно при согласовании действий всех субъектов образовательной деятельности.

Система образования в своей деятельности использует широкий спектр инновационных педагогических технологий, позволяющих достичь вышеуказанных результатов. Благодаря использованию педагогических технологий в процессе обучения формируется умение самостоятельно выстраивать свою деятельность, способность креативно действовать в

непредвиденных ситуациях. В рамках реализации педагогических технологий, преподаватель продуктивно использует учебное время и приводит обучающихся к высоким результатам обучения. Особенность использования педагогических технологий в системе образования состоит в том, что педагог выступает в качестве наставника, консультанта, а студентам предоставляется большое пространство в усвоении учебной информации. Результатом использования спектра педагогических технологий является подготовка духовно-нравственной, профессиональной личности.

С целью выявления наиболее востребованных педагогических технологий, ориентированных на духовно-нравственное и личностное развитие будущего педагога, в апреле 2024 года было проведено исследование среди 45 преподавателей Армавирского государственного педагогического университета. Все участники исследования в своей практике используют инновационные педагогические технологии. Респондентам была предложена анкета, в которой необходимо было структурировать перечень технологий, а также выделить их возможности в рамках духовно-нравственного и личностного развития специалистов.

Личностно-ориентированные технологии выделило 92%. В рамках использования данных технологий требуется высокая концентрация внимания педагогов на личность студентов.

Сущность личностно-ориентированных технологий состоит в восприятии индивидуальности, самооценности студента как обладателя субъективного опыта. Рассматриваемые технологии приобретают особую значимость, поскольку их основа строится на субъект-субъектных отношениях. Основное назначение личностно-ориентированных технологий состоит в развитии личности будущих специалистов, а также организации комфортных условий для самореализации личности. В качестве основного замысла личностно-ориентированных технологий выступает раскрытие содержания личностного опыта обучающихся по конкретной теме, а также его согласование с задаваемым знанием. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь студенту преодолеть нехватку индивидуального опыта, соединить имеющиеся знания обучающихся в единое целое. В процессе внедрения личностно-ориентированных технологий происходит взаимодействие студентов, включение участников образовательного процесса в решение профессиональных задач посредством использования личностного потенциала, профессиональное самосовершенствование обучающихся.

Коучинг-технологии выступают преимущественным способом обучения для 85% респондентов. Данный вид технологий стремительно развивается и используется в образовательной деятельности в форме бесед, рефлексивных сессий и т.д. Под коучингом понимается процесс, построенный в соответствии с принципами партнерства, сотрудничества, ориентированный на активизацию мыслительной и творческой деятельности обучающихся. В рамках применения коучинг-технологий происходит формирование личностного и профессионального потенциала студентов. Для успешного использования коучинг-технологий необходимо придерживаться следующих правил:

- обеспечить комфортный эмоциональный фон субъектов;
- выстроить психологический контакт;
- обеспечить соблюдение баланса «фрустрации и поддержки»;
- брать ответственность за совершаемые действия.

Технология модульного обучения выделили 75% участников. К особенностям данной технологии можно отнести следующие положения:

- учебная информация выстроена в соответствии с четкой структурированностью;
- деятельность студентов осуществляется в результате освоения учебного блока – модуля;
- каждый модуль содержит в себе определенную тему дисциплины.

Содержание модульной технологии сводится к организации системы лекционных и практических заданий различных видов, которые используются преподавателем в процессе освоения дисциплины или курса. Например, педагог может предложить обучающимся разобрать новый материал или поучаствовать во фронтальной проработке конкретной темы. Модульное обучение ориентировано на обеспечение доступного процесса освоения учебного материала, развитие навыков самостоятельного изучения информации, поиск решений в рамках возможных профессиональных ситуаций. В процессе использования технологий модульного обучения у студентов формируются профессиональные и личностные компетенции, среди которых умение взаимодействовать в коллективе, качественное выполнение работы, грамотная речь.

По мнению 70% респондентов, целесообразно применять кейс-технологии для совершенствования духовно-нравственных и личностных характеристик. К признакам, отличающим данную технологию от других, относятся:

- возможность прийти к решению в результате совместной деятельности;
- большое количество способов решения;
- достижение единой цели в рамках решения кейса.

В процессе использования кейс-технологий происходит связь теории и практики, развиваются навыки критического решения, способность приводить аргументы в пользу собственного мнения, умение оценивать альтернативные варианты.

Следовательно, использование кейс-технологий в процессе подготовки будущих педагогов позволяет развивать навыки анализа конкретных ситуаций, способность аргументировать собственную позицию, умение грамотно вступать в дискуссию, что в свою очередь обеспечивает трансформацию знаний в систему ценностей.

**Выводы.** Личностно-профессиональное развитие будущих специалистов следует рассматривать как процесс, обусловленный наличием двух взаимосвязанных механизмов – личностное и профессиональное развитие. В содержании профессионального развития входит потребность личности в реализации своего профессионального будущего, ориентация индивида на совершенствование своих знаний и навыков. В личностном развитии отражена структура изменений индивидуальных качеств индивида в различные периоды его профессионального становления. Духовно-нравственное развитие сочетает в себе всестороннее развитие будущего педагога, формирование основных принципов нравственности, в основе которых находятся культурно-исторические традиции страны.

Использование личностно-ориентированных технологий, коучинг-технологий, кейс-технологий и технологий модульного обучения способствует личностному и духовно-нравственному развитию будущих специалистов. Благодаря им обеспечивается повышение потребности в новых знаниях и самосовершенствовании, происходит формирование личностных качеств, способствующих успешности в профессиональной деятельности, а также продуктивному взаимодействию с семьей. В рамках использования указанных технологий обучающиеся учатся принимать решения в нестандартных профессиональных ситуациях, получают удовлетворенность от процесса и результатов труда. Целесообразно использовать не одну, а совокупность рассмотренных педагогических технологий в зависимости от поставленных целей занятия и имеющегося опыта студентов.

#### Литература:

1. Долгова, А.А. Развитие универсальных компетенций будущих педагогов как условие духовно-нравственного воспитания в вузе / А.А. Долгова // X Сильвестровские педагогические чтения. Духовность и нравственность в образовательном пространстве: Запад и Восток, воспитательные идеалы: Материалы Всероссийской научной конференции, Тара, 25 марта 2021 года / Отв. редактор О.Р. Каюмов. – Омск: Амфора, 2021. – С. 60-64

2. Дубовик, А.В. Личностно-профессиональное развитие студентов / А.В. Дубовик, Т.Н. Чумакова // *Фундаментальные основы науки: Сборник научных трудов по материалам XXVI Международной научно-практической конференции, Анапа, 19 декабря 2020 года.* – Анапа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2020. – С. 96-99
3. Камбарова, К.У. Формирование и развитие духовно-нравственной культуры личности будущего педагога / К.У. Камбарова // *Актуальные научные исследования в современном мире.* – 2019. – № 4-5(48). – С. 120-124
4. Поднебеснх, Е.Л. Становление профессиональной культуры студента будущего педагога через развитие духовно-нравственных ценностей личности / Е.Л. Поднебеснх // *Альманах мировой науки.* – 2015. – № 2-3(2). – С. 37-40
5. Полетаева, Н.М. Роль образа идеала в личностно-профессиональном развитии / Н.М. Полетаева // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* – 2019. – № 2. – С. 238-247
6. Прялухина, А.В. Организация психолого-педагогического сопровождения профессионального развития личности студента на разных этапах обучения / А.В. Прялухина // *Бизнес. Образование. Право.* – 2022. – № 2(59). – С. 239-244
7. Сусллова, Т.Р. Историческое сознание как фактор личностно-профессионального развития студентов / Т.Р. Сусллова // *Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: Материалы XIII Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием), Тамбов, 28 ноября – 04 2022 года / Отв. редактор Л.Н. Макарова.* – Тамбов: Издательский дом "Державинский", 2022. – С. 51-55
8. Тихомирова, М.А. Возможности смешанных образовательных технологий в профессионально-личностном развитии студентов / М.А. Тихомирова, Л.А. Мелкая // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* – 2022. – № 3(166). – С. 81-85

## УДК 377

**кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ольга Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

**преподаватель Макаренко Алина Дмитриевна**

Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Калужской области «Калужский базовый медицинский колледж» (г. Калуга)

### КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* Формирование нравственных ценностей студентов, важная педагогическая задача, стоящая перед педагогом. Использование кейс-технологии в образовательном процессе позволяет педагогу целенаправленно спланировать деятельность студентов для достижения желаемого результата: повышения уровня сформированности нравственных ценностей студентов. Кейс-технология является популярной педагогической технологией, используемой в образовательном процессе. В статье раскрываются возможности кейс-технологии в формировании нравственных ценностей студентов. Авторы описывают содержание экспериментальной работы со студентами, критерии и показатели сформированности нравственных ценностей студентов. Описывается содержание экспериментальной работы, анализируются ее результаты. В статье раскрывается содержание педагогических условий формирования нравственных ценностей студентов и приводятся примеры. Описываются этапы работы с кейсами. Авторы статьи приходят к выводу о том, что использование кейс-технологии в работе со студентами, позволяет эффективно организовать деятельность по формированию нравственных ценностей. Обозначены перспективы дальнейшей работы над проблемой.

*Ключевые слова:* формирование нравственных ценностей, кейс-технология, кейсы, воспитание, экспериментальная работа, критерии и показатели сформированности нравственных ценностей, педагогические условия.

*Annotation.* The formation of moral values of students is an important pedagogical task facing the teacher. The use of case technology in the educational process allows the teacher to purposefully plan the activities of students to achieve the desired result: increasing the level of formation of moral values of students. Case technology is a popular pedagogical technology used in the educational process. The article reveals the possibilities of case technology in the formation of moral values of students. The authors describe the content of experimental work with students, criteria and indicators of the formation of moral values of students. The content of the experimental work is described and its results are analyzed. The article reveals the content of the pedagogical conditions for the formation of moral values of students and provides examples. The stages of working with cases are described. The authors of the article come to the conclusion that the use of case technology in the work with students, it allows you to effectively organize activities for the formation of moral values. The prospects for further work on the problem are outlined.

*Key words:* formation of moral values, case technology, cases, education, experimental work, criteria and indicators of the formation of moral values, pedagogical conditions.

**Введение.** В профессиональном педагогическом сообществе большое внимание уделяется проблеме формированию нравственных ценностей обучающихся.

Актуальность достижения целей нравственного воспитания обучающихся, среди которых выделяется цель, связанная с формированием нравственных ценностей, обозначается в основных образовательных нормативно-правовых актах. Закон РФ «Об образовании», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, ФГОСы разной направленности и уровней, обозначают значимость и необходимость воспитания нравственной личности.

Процесс агрессивного навязывания молодежи прагматичных жизненных ценностей в Интернете приводит к тому, что ситуации, возникающие в жизни воспитанника, оцениваются через призму практической пользы для человека; нравственные ориентиры и ценности отходят на второй план. Перед современным педагогом стоит не простая задача противостоять отрицательному разрушающему влиянию современных медиаресурсов на формирование нравственных ценностей личности воспитанника. Использование современных педагогических технологий может оказать помощь в достижении поставленных целей. Среди таких технологий мы выделяем кейс-технологию.

Процесс формирования нравственных ценностей – это процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, способствующий актуализации смыслов нравственных ценностей, и выражение этих смыслов в нравственном поведении учащихся [4].

**Изложение основного материала статьи.** Базой эксперимента по проблеме формирования нравственных ценностей с использованием кейс-технологии стал ГАПОУ КО «Калужский базовый медицинский колледж». В эксперименте принимали участие 36 студентов.

Цель эксперимента состояла в доказательстве эффективности педагогических условий формирования нравственных ценностей студентов с использованием кейс-технологии. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: выявить в ходе первичной диагностики сформированность нравственных ценностей; экспериментально проверить педагогические условия, направленные на формирование нравственных ценностей; определить эффективность педагогических условий формирования нравственных ценностей с использованием кейс-технологии.

Для оценки сформированности нравственных ценностей была выделена система критериев и показателей. Мотивационный критерий оценивался по сформированности способности студентов прогнозировать и оценивать свою деятельность согласно нормам морали и нравственности, наличию стремления к самосовершенствованию. Когнитивный критерий оценивался по сформированности понятий морали и нравственности, наличию знаний этических категорий, понимания и осознания нравственных норм, системы ценностей. Деятельностный критерий оценивался по сформированности умений принятия решений в ситуации морального выбора; готовности нести ответственности за свой нравственный выбор; умению действовать в соответствии своим ценностям. Рефлексивный критерий оценивался по способности к самооценке, самоконтролю, самоанализу своих поступков и поведения; стремлению к саморазвитию. Критерии и показатели, конкретизирующие их, позволили распределить студентов по трем уровням сформированности нравственных ценностей: низком, среднем и высоком.

Оценка сформированности нравственных ценностей по мотивационному критерию велась по методике С. Леви. Методика незаконченных предложений С. Леви позволяла понять как студенты видят свою дальнейшую жизнь; какие ценности для них являются главными [7]. Методика позволила выявить установки человека, его отношение к различным ситуациям и проблемам.

Анализируя ответы обучающихся, мы объединили их в следующие группы: материальные ценности; мир и спокойствие; активная жизнь, интересная работа, популярность; хорошая окружающая среда.

Выбирая, что в их понимании хорошая жизнь, 44% опрошенных выбрали материальное благополучие; работу и мирную, спокойную жизнь – выбрали по 17% опрошиваемых; семью, популярность, хорошую окружающую среду выбрали по 5%.

Отвечая на вопрос, что главное в их жизни, 28% выбрало «семью и любовь» и «семью и деньги»; 22% – «знание»; 17% – активную жизнь; 11% – «здоровье»; «быть человеком» – 5%.

Большинство студентов в начале эксперимента не понимали, что является для них наивысшей ценностью, они давали разнообразные ответы: по 22% опрошиваемых выбрали «свободу» и «здоровье»; 17% выбрало «деньги»; 11% выбрали «доброту»; 5% – «друзей» и 11% воздержались от ответа.

Количественно по мотивационному критерию у 23% опрошиваемых нравственные ценности сформированы на высоком уровне; у 35% – на среднем; у 42% – на низком уровне (Таблица 1).

Для определения сформированности нравственных ценностей по когнитивному и деятельностному критериям использовалось тестирование. В ходе данной диагностики получены следующие результаты: высокий уровень сформированности нравственных ценностей по когнитивному критерию имеет 24%, средний – 36%, низкий уровень – 40% опрошиваемых; по деятельностному критерию: высокий уровень имеют 27%, средний – 36%, низкий – 37% опрошиваемых (Таблица 1).

Оценивая уровень сформированности нравственных ценностей по рефлексивному критерию, использовались анкетирование и методика «Ранг ценностей» Ш. Шварца. Полученные ответы по методике «Ранг ценностей» Ш. Шварца были объединены в 3 группы: нравственные, социальные, материальные ценности. Материальные ценности выбрали 57% опрошиваемых; нравственные – 18%; социальные – 25%. На первое место студенты ставили такие ценности как материальное благо, здоровье и семья. Многим опрошенным было трудно понять, что для них главное в жизни.

Обобщив результаты по методикам, на высоком уровне сформированности нравственных ценностей по рефлексивному критерию оказались 19%, на среднем – 39%, на низком – 42% опрошиваемых (Таблица 1).

Таблица 1

| Критерии       | Констатирующий этап |         |        |
|----------------|---------------------|---------|--------|
|                | Высокий             | Средний | Низкий |
| Мотивационный  | 23%                 | 35%     | 42%    |
| Когнитивный    | 24%                 | 36%     | 40%    |
| Деятельностный | 27%                 | 36%     | 37%    |
| Рефлексивный   | 19%                 | 39%     | 42%    |

В процессе экспериментальной работы в образовательный процесс были внедрены педагогические условия: тематика и содержание кейсов, носила проблемную нравственную направленность; содержание кейсов опиралось на знание основ этики и рассмотрение ее положений через ситуации оценки поступков и поведения; решение и обсуждение кейсов осуществлялось в процессе индивидуальной и групповой работы; использовался воспитательный потенциал различных видов учебной и внеурочной деятельности [6].

Педагогические условия реализовывались в рамках учебной дисциплины – географии. На лекционных занятиях были подробно изучены темы, связанные с загрязнением окружающей среды, глобальные проблемы человечества, их причины возникновения и последствия. На практических занятиях студенты повторяли лекционный материал, затем делились на группы, изучали текст кейса задавали вопросы, обсуждали этапы работы и временной регламент.

Решение и обсуждение кейсов проходило следующие этапы:

- изучение текста задания и инструктаж по выполнению;
- обсуждение задания в микрогруппах и индивидуальное решение кейсов. Каждая группа осуществляла поиск решения кейса. Результаты, полученные в ходе групповой и индивидуальной работы, могли быть представлены в виде текста, рисунка, инфографики, презентации, кластера;



• проверка и обсуждение полученных результатов. Каждая группа презентует свой способ или способы решения кейса. Каждый студент имел возможность высказать свое мнение;

• рефлексия. На этом этапе подводился итог занятия и выбирались оптимальные решения кейсов.

Тематика и содержание кейсов носили проблемную нравственную направленность. Например, при изучении темы «Взаимодействие общества и природы», у студентов формировалось бережное и ответственное отношение к окружающей среде, чувство ответственности перед планетой.

Тема «Загрязнение и охрана окружающей среды» была нацелена на формирование у студентов активной жизненной позиции, позволяла им понять, что только от них зависит будущее планеты. При использовании кейсов, формировалось бережное отношение к окружающей среде, альтруизм, милосердие.

На обсуждение студентам, например, предлагался следующий кейс: Компания по производству целлюлозы решила разместить свое производство недалеко от города, который окружен лесами и реками. Работающая компания предоставит жителям города рабочие места.

Но, известно, что предприятия подобного вида загрязняют воду и воздушное пространство примесями [1]. В городе часть людей поддержала инициативу о создании предприятия, часть нет. Вопросы для обсуждения: определите аргументы за строительство и против. Предложите альтернативные решения проблем, возникающих при запуске производства. Какими важными качествами должен обладать руководитель предприятия для организации экологически безопасного для окружающей среды производства.

Изучение темы «Глобальные проблемы человечества» было направлено на формирование чувства милосердия и сострадания к проблемам людей (например, изучая проблему голода в странах Африки). Студенты анализируют кейсы и формируют представления об ответственности перед государством, законами, окружающими людьми.

Содержание кейсов опирается на знание обучающимися основ этики и рассмотрение ее положений через ситуации оценки поступков и поведения. В процессе обучения через нравственную оценку ситуаций, описываемых в кейсах, формируется личный опыт. Оценке подвергаются жизненные ситуации- ситуации нравственного выбора, а нравственные ценности как этические категории (добро, справедливость, честь, долг, совесть, ответственность и др.) рассматриваются неким эталоном – идеалом.

В.К. Карнаух и И.А. Сапогова считают, что посредством обучения у обучающихся формируются ценности, а также отношение к различным проблемам и ситуациям [3].

Групповая работа невозможна без общения. Через общение происходит приобщение обучающихся к нравственным ценностям. В.П. Бездухов, А.В. Воронцов акцентируют внимание на обмене опытом и ценностями посредством общения [2]. В процессе индивидуальной и групповой работы студенты давали оценку ситуаций из кейсов, предлагали возможные решения, на основе норм морали.

Для успешно формирования нравственных ценностей студенты были включены в различную учебную и внеурочную деятельность. Рассмотрение и обсуждение кейсов органично встраивались в лекции, семинары, практические занятия, дискуссии, круглые столы, деловые и ролевые игры.

Исходя из данных, полученных в ходе формирующего эксперимента, была составлена таблица, в которой отображены результаты эксперимента (Таблица 2).

Таблица 2

| Критерий       | Формирующий этап |         |        |
|----------------|------------------|---------|--------|
|                | Высокий          | Средний | Низкий |
| Мотивационный  | 64%              | 29%     | 7%     |
| Когнитивный    | 55%              | 38%     | 7%     |
| Деятельностный | 56%              | 28%     | 16%    |
| Рефлексивный   | 52%              | 38%     | 10%    |

Проанализировав полученные данные, можно отметить, что уровень сформированности нравственных ценностей по мотивационному, когнитивному, деятельностному и рефлексивному критерию вырос.

**Выводы.** Полученная положительная динамика сформированности нравственных ценностей по всем критериям показала эффективность проводимой работы по использованию кейс-технологии.

Перспективы дальнейшей разработки темы состоят в продолжении изучения возможностей кейс-технологии как средства воспитания обучающихся; выявлении потенциала кейс-технологии в рамках изучения дисциплин естественно-научной направленности.

#### Литература:

1. Балакшин, П.Н. Экологические проблемы в целлюлозно-бумажной промышленности РФ / П.Н. Балакшин // Лесной журнал. – 2004. – № 1. – С. 100-103
2. Бойматов, С.З. Роль нравственного влияния на формирование нравственных качеств личности / С.З. Бойматов // Наука и новые технологии. – 2007. – № 3-4. – С. 112-113
3. Мамбетов, И.В. Нравственная воспитанность как результат нравственного воспитания / И.В. Мамбетов // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11-3. – 279 с.
4. Москаленко, И.В. Формирование нравственных ценностей в аспекте феноменологической педагогики / И.В. Москаленко, Т.М. Чуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 57-62
5. Мухаметжанова, З.Т. Современное состояние проблемы загрязнения окружающей среды / З.Т. Мухаметжанова // Гигиена труда и медицинская экология. – 2017. – №2 (55). – С. 11-20
6. Прокофьева, О.Н. Педагогические условия формирования нравственных ценностей обучающихся с использованием кейс-технологии / О.Н. Прокофьева, А.Д. Макаренко // Педагогический вестник. – 2023. – № 30. – С. 83-84
7. Смолянинова, О.Г. Кейс-метод обучения в подготовке педагогов и психологов / О.Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2001. – №6. – С. 60-63

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для ЕНФ Рабаданова Лейла Насруллаевна

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

старший преподаватель кафедры иностранных языков для ЕНФ Дибирова Айшат Магомедовна

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

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье изучены результаты исследований ученых из Восточной Европы, Испании и Бангладеш, посвященных специфике использования платформы Moodle в университетской среде. На основе исследований российских ученых расширен необходимый функционал платформы Moodle при изучении студентами иностранных языков. Обобщая международный и российский педагогический опыт использования платформы Moodle, была разработана и предложена структура дополнительного российского программного обеспечения для синхронизации с исследуемой платформой и повышения качества обучения студентов иностранным языкам. Предложенная структура ИТ-продукта расширяет образовательные возможности университетам за счет выявления и поддержки узконаправленных талантов студентов при изучении ими иностранных языков.

*Ключевые слова:* электронное обучение, Moodle, платформа, студент, иностранный язык, университет.

*Annotation.* The article examines the results of research by scientists from Eastern Europe, Spain and Bangladesh on the specifics of using the Moodle platform in the university environment. Based on the research of Russian scientists, the necessary functionality of the Moodle platform has been expanded when students study foreign languages. Summarizing the international and Russian pedagogical experience of using the Moodle platform, a structure of additional Russian software was developed and proposed to synchronize with the platform under study and improve the quality of teaching foreign languages to students. The proposed structure of the IT product expands educational opportunities for universities by identifying and supporting highly focused talents of students in their study of foreign languages.

*Key words:* e-learning, Moodle, platform, student, foreign language, university.

**Введение.** Согласно концепции ЮНЕСКО «Общества знания», рассчитанная до 2030 года мировая система образования постепенно была переориентирована в сторону обеспечения неопределенного числа лиц информацией. Сущность и ценность распространяемой информации состоит в том, что ее содержательная часть нацелена на продвижение коммуникаций между людьми, развитие культуры и динамику научных исследований. При этом основная надежда ЮНЕСКО базируется на активное использование информационных технологий, среди которых видное место занимает программный продукт Moodle.

Объединяя коммуникативную часть реализации концепции ЮНЕСКО и внедрение информационных технологий, в числе которых применяется Moodle, следует отметить, что флагманским направлением внедрения в жизнь замысла мирового сообщества является профиль подготовки в сфере иностранных языков. Российская Федерация одна из первых внедряет такие инструменты, как Moodle, однако внимание следует уделить не интенсивности внедрения решений в сфере образования, а результативности их использования на фоне мировых тенденций.

**Изложение основного материала статьи.** Результативности использования программы Moodle в университетской среде посвящены множество международных исследований, выводы которых представляет отдельную важность для Российской Федерации. В частности, в труде В. Дамнянович, С. Еднак и И. Миятович были представлены итоги исследования, проведенного среди 255 пользователей высших учебных заведений Восточной Европы [7, С. 514]. Исследователи определили, что студенты положительно оценивают коммуникативные возможности программы Moodle, однако для них не преобладающими оказались качества ИТ-продукта и образовательной информации.

Работа указанных ученых из Восточной Европы для российской системы образования важна тем, что программу Moodle необходимо рассматривать не в качестве технического результата интеллектуальной деятельности, а как коммуникативную площадку. Если учитывать приоритет российского образования, в том числе в сфере обучения иностранным языкам, то коммуникативная составляющая как преимущество программы Moodle в действительности является недостаточной. Причина состоит в том, как показывает исследование В. Дамнянович, С. Еднак и И. Миятович, студенты не считают программу Moodle полезной с точки зрения получения образования. Указанный фактор заслуживает отдельного внимания в российской системе образования, так как он выполняет роль источника беспокойности педагогов.

В труде М. Перес-Перес, А.М. Серрано-Бедиа и Г. Гарсиа-Пикерес программа Moodle и ее соответствие ожиданиям от электронного обучения исследовалось при помощи опроса среди студентов в одном из испанских университетов [9, С. 1129]. В отличие от результатов предыдущей работы коммуникативная часть ИТ-продукта оказалась не столь важной для местных студентов. Более того, опрошенные респонденты указали на сниженную степень удовлетворенности использования программы Moodle в образовательных целях.

Для российской системы образования итоги испанского исследования полезны тем, что они позволили определить зависимость степени удовлетворенности образовательных возможностей программы Moodle от структуры размещаемых учебных материалов и возможности прохождения релевантных курсов. К примеру, при изучении грамматики английского языка программа Moodle может предложить релевантные курсы по грамматике немецкого языка в соответствии с уровнем освоения английского языка.

В работе А. Хорват, М. Доброта, М. Крсманович и М. Куданова представлены достаточно любопытные итоги исследования восприятия программы Moodle в зависимости от возраста и года обучения студентов в университетах [8, С. 527]. Указанными исследователями было обнаружено отсутствие тесной связи между возрастом студентов, временем использования ими приложения Moodle, качественных характеристик ИТ-продукта и степенью их удовлетворенности при изучении учебного материала.

Результаты исследования для российской системы образования указанных сербских ученых полезны тем, что при обучении иностранным языкам программа Moodle не должна становиться основным средством обучения. Несмотря на коммуникативные полезные свойства, предоставленные ИТ-продуктом, изучение студентами иностранного языка должно предусматривать расширенные педагогические условия, которые включают не только информационные технологии, но

также методики обучения иностранным языкам, в том числе нативным способом.

Немаловажными выводами обладает исследование Х.С. Акарим и С.Ш. Хоссейн, которое было проведено в пяти крупных университетах Бангладеша [6, С. 67]. Авторы выявили, что технические и образовательные возможности программы Moodle влияют на имидж университета в восприятии студентов. Многие респонденты указали на ожидания от средств обучения и возможностей университета, как на определяющие факторы на этапе выбора ими университета в целях получения профильного образования.

В Российской Федерации иностранные языки изучаются в подавляющем большинстве университетов, что заставляет учебные заведения прибегать к уникальным решениям для обеспечения дополнительной привлекательности образовательной программы в восприятии абитуриентов. Таким образом, российским университетам необходимо обратить внимание не только на профиль обучения и профессорско-преподавательский состав, но также на технические возможности используемых средств обучения, в том числе в отношении такого ИТ-продукта как Moodle.

На примере Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный университет» (ФГБОУ ВО ДГУ), в котором проводится обучение английскому и немецкому языкам, необходимо обратить внимание на следующие определяющие компоненты при использовании программы Moodle:

– ИТ-продукт должен предоставить техническую возможность не столько для создания электронного курса, но в большей степени для формирования отдельного лингвистического направления, к примеру, направления фонетики за счет диалектов различных носителей английского и немецкого языков [4, С. 7];

– методология реализации модулей программы Moodle при изучении иностранных языков должна охватывать дополнительные образовательные возможности по релевантности, в частности, изучение местоимений на английском или немецком языках не только при помощи учебных материалов, но также подгружаемой российской прессы на иностранном языке [1, С. 415];

– мероприятия по контролю знаний на платформе Moodle должны быть направлены не только на обеспечение конкурентоспособности выпускников на рынке труда, но также на раскрытие ключевого потенциала студентов при изучении английского и немецкого языков, к примеру, в случае выявления задатков по синхронному переводу можно рекомендовать студенту освоить соответствующие электронные курсы преподавателей университета [3, С. 101];

– использование программы Moodle преподавателями должно осуществляться не столько в образовательных и коммуникативных целях, но в большей степени при управлении знаниями студентов лингвистической направленности, в частности, при создании рекомендательной системы обучения иностранному языку в контексте дисциплины [2, С. 1041];

– применение педагогических технологий на платформе Moodle должно совпадать с требованиями российских образовательных стандартов, а не техническими возможностями исследуемого ИТ-продукта [5, С. 32].

Если систематизировать приведенные рекомендации на примере ФГБОУ ВО ДГУ, то для их реализации необходимо предусмотреть разработку сопутствующего программного обеспечения российского происхождения в целях адаптации программы Moodle ожиданиям отечественной системы образования.

На Рис. 1 представлена структура дополнительного российского программного обеспечения, адаптирующего платформу Moodle в образовательный процесс университета.



**Рисунок 1. Структура дополнительного программного обеспечения российского происхождения для результативного использования платформы Moodle при изучении иностранных языков**

Представленная на Рис. 1 структура дополнительного российского программного обеспечения подразумевает разработку ИТ-продукта, технически способного синхронизировать учебные материалы с платформой Moodle. Российский продукт сможет расширить потенциал программы Moodle для изучения иностранных языков в отечественном университете.

Составляющими российского программного обеспечения являются три модуля и два вида алгоритма. При этом каждый модуль должен быть адаптирован под результаты научной деятельности преподавателей соответствующего вуза. К примеру, учебные пособия, учебники и научные публикации в российских журналах преподавателей ФГБОУ ВО ДГУ могут стать содержательной основой для модулей, которые позволяют создать серию тематических электронных курсов, разместить материалы разного уровня сложности и формировать релевантные рекомендации из существующих информационных материалов.

В настоящее время платформа Moodle не позволяет создать автономную среду исключительно для одного учебного заведения. Между тем, имеющийся учебный ресурс ФГБОУ ВО ДГУ нуждается в технической систематизации и более глубоком внедрении в образовательный процесс. Рекомендаций преподавателей исследуемого университета на занятиях в пользу тех или иных средств обучения, принадлежащих вузу, недостаточно. Причина состоит в том, что студенты

оставляют за собой право самостоятельно принять решение относительно целесообразности следования рекомендации преподавателя, затрагивающие дополнительные средства обучения иностранному языку.

Между тем, зачастую складывается ситуация: обучаемый не всегда может объективно оценить ценность рекомендуемого учебного пособия по причине имеющейся лишь у преподавателя достоверной информации о том, что определенное учебное пособие может углубить познавательную компетенцию студента в английском или немецком языке. К примеру, при помощи уникальной методики обучения. В результате ни платформа Moodle, ни рекомендация преподавателя в настоящее время не способны подхватить студента при изучении им иностранного языка на основе интуитивного перехода от одного учебного пособия в другое для извлечения уточненной важной информации.

Предусмотренные два алгоритма изначально основаны на российских образовательных стандартах, которые предопределяют все количественные и качественные ожидаемые результаты от освоения студентом иностранного языка. В то же время логика функционирования алгоритмов должна быть построена с учетом лучших российских практик, позволяющих, к примеру, на основе количества баллов или обнаружения признаков, тенденций выявить таланты студента в отношении иностранного языка.

Ошибочно считать, что все обучаемые в идентичной степени совершенствуют общие профессиональные компетенции и в будущем смогут реализовать себя в одной отрасли или в смежных должностных позициях. Для одних студентов иностранный язык необходим в качестве прикладного профессионального инструмента. Другие студенты потенциально склонны применять полученную информацию при передаче знаний другим лицам, связанных с соответствующим иностранным языком. Третьи студенты могут потенциально продолжить обучение по направлению изучаемого иностранного языка на более высоком уровне образования, к примеру, в аспирантуре.

Соответственно, намерение студента, его природные задатки и способности определяют дифференциальный подход в процессе участия в различных событиях образовательной среды. Необходимость использования преподавателем алгоритма как компонента российского программного обеспечения, синхронизирующегося с платформой Moodle, вызвано временем и реальностью образовательного процесса.

В настоящее время в ФГБОУ ВО ДГУ проводятся различные образовательные мероприятия как внеучебные, позволяющие студентам увидеть дополнительные возможности профессиональной самореализации при помощи иностранного языка. Однако, несмотря на очевидную ценность данных мероприятий, они не в состоянии охватить всех обучаемых изучающих английский и немецкий языки. Следовательно, подобные мероприятия не могут стать определяющими в процессе профессиональной самореализации для студентов с различными образовательными потребностями.

Использование предложенных алгоритмов построены не только на предписаниях российских образовательных стандартов, но также учитывают потенциальные таланты различных студентов. В итоге подобный подход приведет ФГБОУ ВО ДГУ к флагманским учебным центрам регионального и федерального значения, которые со временем станут наиболее привлекательными для потенциальных абитуриентов, осуществляющих выбор вуза для изучения английского и немецкого языков.

Возникает вопрос технической реализуемости представленной структуры программного обеспечения. Следует отметить, что ФГБОУ ВО ДГУ обладает технической возможностью создания подобного ИТ-продукта и последующей его синхронизации с платформой Moodle. Однако для осуществления необходимых мероприятий, направленных на создание ожидаемого ИТ-продукта, необходима финансовая поддержка со стороны руководства региона или научного сообщества, которое в Российской Федерации традиционно поддерживает подобные инициативы.

Таким образом, результаты исследований мирового научного сообщества могут быть учтены в российской системе образования, а именно на базе ФГБОУ ВО ДГУ. В случае реализации отечественного программного обеспечения и результативного прохождения пробного периода в течение учебного года, разработанный ИТ-продукт подлежит безвозмездному распространению среди других российских университетов, особенно региональных.

Указанный обмен опытом при повышении качества обучения иностранному языку станет источником для реформирования текущего состояния российского образования, в котором назрела необходимость внедрения отечественного информационного продукта в аспекте электронного обучения студентов высшей школы. При этом дополнительные законодательных и иных регламентированных действий для повышения качества обучения иностранным языкам при разработке российского продукта на основе платформы Moodle не требуется.

**Выводы.** Таким образом, противоречивость использования платформы Moodle, как указывается в международных и российских исследованиях, возможно урегулировать в отечественной системе образования за счет внедрения дополнительного ИТ-продукта. Синхронизация российского ИТ-продукта с платформой Moodle позволит оставить уникальные компоненты в компетенции отечественных преподавателей иностранного языка. Ценность компонентов состоит в том, что они позволят не только расширить функционал платформы Moodle, но и поддержать образовательные условия для реализации узконаправленных талантов студентов при изучении ими английского и немецкого языков.

#### **Литература:**

1. Зайцев, К.А. Методология реализации модулей в СДО Moodle / К.А. Зайцев // E-Scio. – 2020. – № 7 (46). – С. 414-425
2. Ибрагимов, З.З. Платформа Moodle – необходимый инструмент для преподавателей / З.З. Ибрагимов, Н.А. Ибрагимова // Экономика и социум. – 2021. – №11-1 (90). – С. 1040-1043
3. Мельникова, А.Я. Опыт организации тестирования на платформе Moodle / А.Я. Мельникова, И.К. Кириллова, О.И. Ваганова // Вестник ОГУ. – 2020. – № 3 (226). – С. 99-105
4. Рахмангулова, Р.Ш. Создание электронного курса в Moodle / Р.Ш. Рахмангулова, Ю.К. Петрова // Проблемы Науки. – 2021. – № 1 (158). – С. 6-8
5. Умарова, У.У. Использование педагогических технологий в дистанционном обучении Moodle / У.У. Умарова // Проблемы педагогики. – 2020. – № 6 (51). – С. 31-34
6. Akareem, H.S. Determinants of education quality: what makes students' perception different? / H.S. Akareem, S.S. Hossain // Open Review of Educational Research. – 2016. – Vol. 3(1). – P. 52-67
7. Damnjanovic, V. Factors affecting the effectiveness and use of Moodle: students' perception / V. Damnjanovic, S. Jednak, I. Mijatovic // Interactive Learning Environments. – 2015. – Vol. 23(4). – P. 496-514
8. Horvat, A. Student perception of Moodle learning management system: a satisfaction and significance analysis / A. Horvat, M. Dobrota, M. Krsmancovic, M. Cudanov // Interactive Learning Environments. – 2015. – Vol. 23(4). – P. 515-527
9. Perez-Perez, M. An analysis of factors affecting students' perceptions of learning outcomes with Moodle / M. Perez-Perez, A.M. Serrano-Bedia, G. Garcia-Piqueres // Journal of Further and Higher Education. – 2020. – Vol. 44(8). – P. 1114-1129

УДК 378.147.34

**кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Рагимханова Лариса Камедовна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Гасанова Шерибан Сабировна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Алибулатова Наталья Эдыльхановна**

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

## ТЕХНОЛОГИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЭКЗАМЕНУ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Аннотация.* В статье изучены педагогические приемы, которые применяются преподавателями в целях совершенствования обучающимися лексических навыков на занятиях по английскому языку. Представлена характеристика некоторых технологий, предложенных различными российскими педагогами для совершенствования лексических навыков обучающихся как общей, так и специализированной языковой подготовки. Все рассматриваемые технологии были сопоставлены на предмет преимуществ и недостатков для совершенствования обучающимися лексических навыков. Предложена технология превращения лексических навыков и их трансформация для проведения экзамена по английскому языку. Аргументирована целесообразность внедрения в образовательный процесс предложенной технологии ввиду возможности обеспечить дополнительным теоретико-практическим процессом, направленным на закрепление различных лексических навыков обучающихся.

*Ключевые слова:* лексический навык, английский язык, экзамен, технология, университет, студент, подготовка.

*Annotation.* The article examines the pedagogical techniques that are used by teachers in order to improve students' lexical skills in English classes. The characteristics of some technologies proposed by various Russian teachers to improve the lexical skills of students of both general and specialized language training are presented. All the technologies under consideration were compared for advantages and disadvantages for improving students' lexical skills. The technology of transformation of lexical skills and their transformation for the English language exam is proposed. The expediency of introducing the proposed technology into the educational process is argued due to the possibility of providing an additional theoretical and practical process aimed at consolidating various lexical skills of students.

*Key words:* lexical skill, English, exam, technology, university, student, preparation.

**Введение.** Многогранность лексического навыка при изучении иностранного языка состоит в увеличении вероятности синтезирования ассоциативных элементов знакового и символического значения. Чем более развит лексический навык у обучающегося, тем разнообразнее формируется его речевая цепь.

Совершенствование лексического навыка влияет на последующие умения узнавания и понимания устной иностранной речи, а также при восприятии иноязычной информации в процессе чтения. Лексическому навыку при изучении обучающимися английского языка уделяется преобладающее внимание, так как от него в последствии зависит речевая деятельность в целом.

Преподаватели учебных заведений считают, что лексические навыки должны фокусироваться на узнавании и понимании обучающимся изученных лексических единиц. Речевая деятельность предусматривает преимущественно рецептивный подход, так как обучающийся должен уметь: извлечь дополнительную смысловую и переводческую информацию при соотношении звукового и зрительного образа слова, раскрыть значения лексических единиц в контексте речевых формулировок, дифференциации идентичных по написанию и звучанию иноязычных слов, а также прогнозирования речевой деятельности при наличии умения рецептивного комбинирования различных форм лексических единиц.

**Изложение основного материала статьи.** Освоение лексических навыков обучающихся при изучении ими английского языка осуществляется в зависимости от выбора педагогом соответствующих педагогических приемов. Некоторые педагоги стремятся применить комбинацию педагогических приемов, но при этом метод изучения лексических единиц остается идентичным. Зачастую заучивание лексических единиц обучающимися производится в контексте текстового материала или диалогов.

При использовании педагогом комбинации педагогических приемов освоение лексических единиц осуществляется не при помощи заучивания, а посредством формирования обучающимся собственной тематической истории и последующего изложения на основе речевых конструкций, подлежащих запоминанию. Целевое назначение комбинации педагогических приемов при освоении обучающимся лексических навыков состоит в актуализации ассоциативной памяти, формирующейся и закрепляющейся за счет чередования объединенных общим смыслом лексических единиц.

В некоторых профильных вузах освоение лексических навыков производится преимущественно с использованием технических возможностей лингафонных кабинетов, однако внимание уделяется не развитию активной или ассоциативной памяти, а совершенствованию рефлексивной компетенции, неизбежно приводящей к образованию новых нейронных связей. Специфика обучения английского языка состоит в множественности отдельных лексических элементов, прослеживаемых в различных диалектах. Кроме того, распространенность английского языка в качестве основного иностранного языка во всем мире приводит к дифференциальным структурным объемам лексических единиц предусмотренных для освоения обучающимися. Соответственно, в процессе проведения контрольных мероприятий, к которым относится экзамен, диагностика и оценочная характеристика осуществляются, исходя из утвержденного в определенном вузе определенного государства объема лексических единиц.

Педагогическая проблема состоит в том, что разные подходы к лексическим навыкам и дифференциальные объемы лексических единиц, осваиваемых университетами мира, в результате приводят к сложности коммуникаций для выпускников, объем лексических единиц, которых не совпадает с иноязычным словарным запасом собеседника. Решением подобной педагогической проблемы для российских вузов является разработка универсальной технологии, позволяющей совершенствовать именно такие лексические навыки или лексический объем, необходимый выпускнику для текущей

задачи. Соответственно, на экзамене по английскому языку целесообразно диагностировать степень развитости лексического навыка, приобретаемого обучающимся на основе универсальной технологии.

Важно диагностировать у обучаемого не столько знания определенных лексических единиц, а умение применить технологию совершенствования лексических навыков, позволяющую неопределенное количество раз повышать собственную профессиональную компетентность путем освоения лексических единиц на английском языке в сжатые сроки. В научной литературе предложены дифференциальные технологии для совершенствования лексических навыков.

В труде Заболотневой О.Л. и Кожуховой И.В. обозначена технология говорения, которая реализуется в полилогах [7, С. 68]. Авторы считают, что лексические навыки совершенствуются обучающимися при их личном участии в решении спонтанной ситуативной задачи. Таким образом, лексический навык, развиваемый в полилоге позволяет перевести обучаемого на уровень В1 и выше.

Такие авторы, как Даричева М.В., Минеева О.А. и другие, считают, что для ускоренного освоения лексических навыков более уместен песенный материал на английском языке [5, С. 81]. Применение подобного педагогического приема и реализация музыкальной составляющей как технологии в совокупности позволяет повысить мотивацию обучаемого за счет коррекции его эмоционального настроения.

В труде Гузовой А.В. и Савицкой Н.В. рассматривается технология, связанная с аутентичными текстами [4, С. 18]. Предложенная технология, согласно утверждению авторов, особенно полезна для усвоения специальной лексики.

Не менее любопытным представляется взгляд Брыксиной И.Е., которая предложила объединить лексическую составляющую нескольких языков, к примеру, английского, русского и французского, которые имеют общие лексические единицы или значения обозначенных единиц [3, С. 92]. Следует отметить, что взгляд Брыксиной И.Е. также возможно реализовать в качестве технологии на практике при помощи английского, русского и латинского языков, что может оказаться полезной технологией не только для языковых, но и неязыковых вузов.

Педагог Хрулева А.А. считает, что в современной педагогической практике целесообразно использовать информационные технологии, так как различные цифровые образовательные ресурсы могут решить множество образовательных задач [8, С. 309]. По мнению Хрулевой А.А. информационные технологии являются гибкими инструментами для различных категорий обучаемых, обладающих дифференциальными возможностями и способностями к изучению английского языка. Кроме того, автор указала на разнообразие цифровых образовательных ресурсов, обладающих множественными языковыми технологиями, которые представляют в действительности предмет выбора обучающихся.

В труде Бариленко И.А. предложена технология совершенствования лексических навыков при помощи развития ментального лексикона, в частности, естественнонаучной направленности [2, С. 108]. Целесообразность применения указанной технологии состоит в модульном подходе, при этом каждый модуль в действительности является узконаправленным разделом общей темы. Таким образом, как считает Бариленко И.А., совершенствование лексических навыков осуществляется за счет гибкости образовательного процесса, повышенной ответственности обучаемых за собственный результат и социальной направленности общих тем, основанных на изучении иностранного языка.

Педагоги Дмитриев Д.В. и Мещеряков А.С. рассматривают нестандартный подход к развитию лексических навыков при изучении английского языка, основанных на подкастах [6, С. 194]. В некотором смысле указанные авторы подтверждают целесообразность использования информационных технологий, как Хрулева А.А. Отличием научного взгляда двух рассматриваемых педагогов выступает использование лишь одного средства обучения, способного существенно обогатить лексический запас обучаемых.

В работе Аль-Момани Е.А. представлена игровая технология, позволяющая применить лексический ресурс английского языка для изучения русского языка как иностранного [1, С. 14]. Автор рассматривает игру как ненасильственный способ усвоения лексических единиц на изучаемом языке. При этом процесс изучения русского языка как иностранного осуществляется носителями третьих языков, для которых английский язык является так называемым транзитным способом освоения русского языка. Соответственно, игровая технология при изучении русского языка как иностранного в действительности приводит к двойному развитию лексических навыков обучающихся посредством одновременного освоения лексических единиц, как на русском, так и на английском языках.

Исследуемые технологии совершенствования лексических навыков при изучении обучающимися английского языка приведены в табл. 1.

Таблица 1

#### Технологии совершенствования лексических навыков при изучении английского языка обучающимися вузов

| № | Технология                                      | Преимущества  | Недостатки  |
|---|---|---|---|
| 1 | лексическая игра                                | возможность освоения лексических навыков на двух и более языках   | снижает вероятность усвоения иных языковых конструкций и составных элементов, к примеру, грамматических |
| 2 | использование цифровых образовательных ресурсов | лексические навыки совершенствуются в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся  | не всегда используются потенциальные возможности активной и ассоциативной памяти                        |
| 3 | ментальный лексикон                             | совершенствование лексических навыков осуществляется посредством погружения в тематическую среду и формирования чувства сопричастности с ней  | отсутствие тесной взаимосвязи между специальной и общей лексикой  |
| 4 | подкаст   | акцентирование внимание обучающегося к теме обсуждения, превращая лексический материал в качестве сопутствующего инструмента повышения степени осведомленности о социальной или иной проблеме | подобный способ не всегда учитывает степень развитости лексических навыков у обучающихся                |
| 5 | применение многоязычия                          | активное развитие ассоциативной памяти и расширение понимания смыслового значения лексических единиц  | вероятное наложение перевода идентичных лексических единиц на различных языках                          |
| 6 | участие в полилоге                              | расширение кругозора и актуализация   | отсутствие возможности  |

|   |                    |   |  |
|---|--------------------|---|--|
|   |                    | словарного запаса в результате необходимости оперативного реагирования на обсуждаемую тему в процессе диалога | осмысления смыслового значения отдельных ключевых лексических единиц или речевых конструкций |
| 7 | песенный материал  | эмоциональное сопровождение усвоения лексического материала на долгосрочную перспективу                       | не всем обучаемым может оказаться полезным применение обозначенной технологии                |
| 8 | аутентичные тексты | возможность усвоения специальной лексики, пригодной в повседневной и профессиональной жизни обучаемых         | избирательное и несистемное применение технологии в процессе изучения английского языка      |

Преподавателями Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Гамзатова» (ФГБОУ ВО ДГПУ им. Р.Гамзатова) была разработана собственная технология совершенствования лексических навыков на основе представленных в табл.1 иных технологий. Сущность предложенной преподавателями ФГБОУ ВО ДГПУ им. Р.Гамзатова технологии состоит в возможности диагностирования степени ее освоения на экзамене по английскому языку среди обучаемых. Предложенная технология состоит из следующих этапов:

- прочтение текста на английском языке;
- выделение обучающимся ключевых слов и словосочетаний из предложенного текста;
- составление обучающимся собственного текста с использованием ключевых слов и словосочетаний;
- на основе составленного текста обучающийся подбирает в предложенной литературе идентичный по смыслу текст на русском или английском языках;
- прочтение подобранного текста и выделение второй группы ключевых слов и словосочетаний;
- составление собственного текста на английском языке с использованием первой и второй групп ключевых слов и словосочетаний;
- итоговое обсуждение лексических особенностей двух составленных обучающимся текстов.

Представленную технологию можно характеризовать как превращение лексических навыков и их трансформация. Применяя указанную технологию на экзамене по английскому языку, преподаватель, таким образом, предоставляет обучающимся дополнительную теоретико-практическую возможность освоения лексических единиц. Кроме того, превращение и трансформация лексических навыков предусматривает применение обучающимся на экзамене творческого начала и проявление высокой степени вовлеченности в дискутируемую посредством текста проблему.

В настоящее время в ФГБОУ ВО ДГПУ им. Р. Гамзатова применяется первая часть технологии, что позволяет лишь частично задействовать лексические навыки обучающихся. Применение двух частей было осуществлено в ФГБОУ ВО ДГПУ им. Р. Гамзатова в пробном формате в период проведения экзамена в 2023 году. Положительный результат подтвердил целесообразность внедрения предложенной технологии, но с добавлением обязательного обсуждения лексических особенностей двух составленных обучающимся текстов на английском языке. При этом условная граница между первой и второй частью экзамена проходит при переходе обучающимся от подобранного идентичного по смыслу текста на русском или английском языках к выделению второй группы ключевых слов и словосочетаний.

Следует отметить, что в качестве подбора идентичного по смыслу текста преподаватель может предложить обучающимся тематическую художественную литературу как на английском, так и на русском языках. При этом в задачу обучающегося на соответствующем этапе прохождения экзаменационного испытания входит подбор части текста, наиболее подходящей составленной первой истории или эссе обучающимся на английском языке.

В случае если обучающийся выбрал идентичный по смыслу текст на русском языке, то выделенные им ключевые слова и словосочетания переводятся самостоятельно на английский язык. Лишь затем вторая группа ключевых слов и словосочетаний на английском языке объединяется с первой группой и в совокупности используется для составления второго текста по идентичной теме на английском языке. Для успешного прохождения обучающимся экзаменационного испытания при помощи указанной технологии, прохождение всех обозначенных этапов должно осуществляться в процессе систематической подготовки.

**Выводы.** Таким образом, при проведении экзамена среди обучающихся по английскому языку преподавателю важно использовать технологию, позволяющую проявить обучающимся лексические навыки в различных вариациях. Необходимость в подобном подходе состоит в том, чтобы максимально приблизить обучающегося к готовности применить лексические навыки в дальнейшей жизни. Предложенная технология позволяет охватить различные умения обучающегося ориентироваться в английском языке не только на основе применяемых им лексических единиц, но также способности трансформировать имеющийся словарный багаж в случае необходимости акцентирования значения обсуждаемой темы и ее осмысления.

#### Литература:

1. Аль-Момани, Е.А. Лексическая игра как способ обучения русскому языку как иностранному / Е.А. Аль-Момани // Евразийский Союз Ученых. – 2019. – № 7-1 (64). – С. 12-14
2. Бариленко, И.А. Развитие ментального лексикона естественно-научного дискурса посредством профильно-ориентированных материалов / И.А. Бариленко // Язык и культура. – 2022. – № 58. – С. 107-127
3. Брыксина, И.Е. Формирование лексической компетенции будущих лингвистов в условиях многоязычия / И.Е. Брыксина // Вестник ТГУ. – 2019. – № 180. – С. 90-98
4. Гузова, А.В. Технология формирования лексической компетенции на основе аутентичных текстов по специальности / А.В. Гузова, Н.В. Савицкая // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 1. – С. 15-26
5. Даричева, М.В. Использование песенного материала для совершенствования лексических навыков на уроках иностранного языка / М.В. Даричева, О.А. Минеева, А.З. Нисиханова, Д.А. Минеева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – С. 81.
6. Дмитриев, Д.В. Подкасты как инновационное средство обучения английскому языку в вузе / Д.В. Дмитриев, А.С. Мещеряков // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. – № 3 (31). – С. 192-199
7. Заболотнева, О.Л. Некоторые приемы развития навыков устной речи обучающихся языковых специальностей / О.Л. Заболотнева, И.В. Кожухова // Концепт. – 2021. – № 7. – С. 62-76
8. Хрулева, А.А. Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки / А.А. Хрулева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-1. – С. 308-310

## УДК 378.4

**кандидат педагогических наук, доцент Раздобарина Лидия Александровна**  
 Московский педагогический государственный университет (г. Москва);  
**кандидат педагогических наук, доцент Зубрилин Константин Михайлович**  
 Московский педагогический государственный университет (г. Москва);  
**кандидат педагогических наук, доцент Мезенцева Юлия Ивановна**  
 Государственный университет просвещения (г. Москва)

### ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ПРОМЕЖУТОЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

*Аннотация.* В статье рассматривается демонстрационный экзамен как новая форма промежуточной аттестации производственной педагогической практики при подготовке будущих учителей изобразительного искусства. Анализируется актуальность внедрения данного формата аттестации в высшее педагогическое образование в контексте требований образовательных и профессиональных стандартов. Описывается структура и содержание демонстрационного экзамена по практике, включающего выполнение комплекса практико-ориентированных заданий в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности. Представлены основные виды аттестационных испытаний: разработка конспектов уроков, проведение фрагментов уроков, анализ и оценка детских работ, решение педагогических ситуаций. Раскрываются преимущества проведения демонстрационного экзамена по сравнению с традиционными формами аттестации педагогической практики. Среди них – объективность оценки профессиональных компетенций, вовлечение работодателей в процедуру экзамена, повышение практико-ориентированности обучения. Рассматривается, как переход к проведению демонстрационных экзаменов в педагогических вузах будет способствовать улучшению образовательных программ, внедрению современных образовательных технологий и укреплению взаимодействия с работодателями. Освещаются особенности организации и проведения демонстрационного экзамена, требования к экспертному жюри, критерии оценивания выполнения заданий студентами. Анализируются результаты апробации данного формата аттестации в педагогическом вузе. В целом, демонстрационный экзамен является эффективным инструментом ориентированной на практику подготовки учителей изобразительного искусства, способствующим укреплению связи между образовательным процессом и реальными требованиями профессиональной деятельности. Дальнейшее усовершенствование этого вида промежуточной аттестации будет способствовать повышению качества подготовки педагогических специалистов для системы образования.

*Ключевые слова:* демонстрационный экзамен, педагогическая практика, учитель изобразительного искусства, оценка компетенций, профессиональные задачи, работодатели.

*Annotation.* The article considers the demonstration exam as a new form of intermediate certification of industrial pedagogical practice in the preparation of future teachers of fine arts. The relevance of the introduction of this certification format into higher pedagogical education in the context of the requirements of educational and professional standards is analyzed. The structure and content of a demonstration practice exam is described, which includes the performance of a set of practice-oriented tasks in conditions as close as possible to real professional activity. The main types of certification tests are presented: the development of lesson summaries, conducting lesson fragments, analyzing and evaluating children's work, solving pedagogical situations. The advantages of conducting a demonstration exam in comparison with traditional forms of certification of pedagogical practice are revealed. Among them are the objectivity of the assessment of professional competencies, the involvement of employers in the exam procedure, and the improvement of practice-oriented training. It is considered how the transition to conducting demonstration exams in pedagogical universities will contribute to improving educational programs, introducing modern educational technologies and strengthening interaction with employers. The features of the organization and conduct of the demonstration exam, the requirements for the expert jury, the criteria for evaluating the performance of tasks by students are highlighted. The results of the approbation of this certification format at a pedagogical university are analyzed. In general, the demonstration exam is an effective tool for practice-oriented training of teachers of fine arts, helping to strengthen the link between the educational process and the real requirements of professional activity. Further improvement of this type of intermediate certification will contribute to improving the quality of training of pedagogical specialists for the education system.

*Key words:* demonstration exam, pedagogical practice, teacher of fine arts, assessment of competencies, professional tasks, employers.

**Введение.** Система образования России в настоящее время проходит процесс модернизации, целью которого является повышение качества образования и подготовки специалистов. Одной из инициатив в рамках этого процесса стало внедрение демонстрационного экзамена, который ранее успешно применялся в системе среднего профессионального образования, в высшие учебные заведения страны.

Введение демонстрационного экзамена в систему высшего педагогического образования России действительно стал важным шагом в процессе модернизации и повышения качества подготовки специалистов.

**Изложение основного материала статьи.** Процесс внедрения и проведения демонстрационного экзамена в системе высшего образования является относительно новым явлением, однако уже привлек внимание ряда ученых и исследователей в области педагогики и образовательных технологий. Вот некоторые из них: Е.Ю. Есенина – доктор педагогических наук, профессор РГПУ им. А.И. Герцена. Она изучала теоретико-методологические основы демонстрационного экзамена и его роль в подготовке педагогических кадров; Д.Ф. Ильясов – кандидат педагогических наук, доцент Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, исследовал организационно-педагогические условия проведения демонстрационного экзамена. В.В. Кондратьев – доктор педагогических наук, профессор МПГУ, анализировал демонстрационный экзамен как инструмент оценки профессиональных компетенций выпускников педвузов. Л.В. Плахова – доктор педагогических наук, профессор ВГСПУ рассматривала демонстрационный экзамен как новую модель оценки качества подготовки педагогических кадров. Также различные аспекты демонстрационного экзамена исследовались учеными ФИРО РАНХиГС, АНО "Национальное агентство развития квалификаций" и других организаций.

Массовый переход к демонстрационному экзамену в педагогических вузах будет способствовать совершенствованию образовательных программ, внедрению современных технологий обучения, укреплению связей с работодателями. Это приведет к повышению качества подготовки специалистов и их конкурентоспособности на рынке труда.

Методы исследования: Анализ документов – изучение федеральных государственных образовательных стандартов, учебных планов, программ педагогической практики, методических материалов по ее организации; наблюдение – присутствие и фиксация хода демонстрационного экзамена, поведения студентов, экспертов, выполнения заданий; опрос –



анкетирование студентов, преподавателей, экспертов для выявления их мнений, оценок относительно формата демоэкзамена; глубинные интервью – беседы с организаторами практики, методистами о сильных и слабых сторонах демонстрационного экзамена; контент-анализ – изучение содержания демонстрационных материалов, экзаменационных работ студентов; педагогический эксперимент – сравнение результатов традиционной и новой форм аттестации в экспериментальных группах; методы математической статистики для обработки и сравнительного анализа результатов экзаменов, метод экспертных оценок – привлечение квалифицированных специалистов (учителей, методистов) для оценки содержания и критериев демоэкзамена [1, 3, 6].

Осенью 2023 году на Художественно-графическом факультете Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета мы провели эксперимент проведения демонстрационного экзамена в систему подготовку учителей изобразительного искусства и преподавателей детских художественных школ.

Интеграцию демонстрационного экзамена в учебный процесс мы сделали в рамках образовательной программы 44.03.05 Педагогическое образование (двух профильный бакалавриат) Изобразительное искусство и Дополнительное образование, очная форма обучения 5 лет, в рамках Производственной педагогической практики на 4 курсе в 7 семестре, после прохождения практики на производстве перед итоговой отчетной конференцией о практике.

Демонстрационный экзамен стал интересным и новым форматом промежуточной аттестации производственной педагогической практики при подготовке будущих учителей изобразительного искусства. Он позволил комплексно оценить у студентов-практикантов профессиональные компетенции в условиях, приближенных к реальной педагогической деятельности [2].

Структура демонстрационного экзамена по производственной практике для будущих учителей ИЗО включает следующие этапы:

1. **Презентация учебно-методического комплекса** по дисциплине "Изобразительное искусство" является важным этапом демонстрационного экзамена для будущих учителей ИЗО. Она позволяет комплексно оценить готовность студента к методическому обеспечению образовательного процесса.

В структуру учебно-методического комплекса входят следующие разделы:

1. Рабочая программа учебной дисциплины с описанием целей, задач, структуры, тематическим планированием, перечнем компетенций и образовательных результатов.
2. Календарно-тематическое планирование с распределением учебного материала по темам и занятиям.
3. Учебно-методические материалы (презентации, рабочие листы, иллюстративный материал и др.) для проведения теоретических и практических занятий.
4. Методические разработки уроков различных типов (вводный, изучение новой темы, закрепление, обобщение и т.д.) с планами, конспектами, указанием методов, средств и технологий обучения.
5. Фонд оценочных средств (материалы для текущего и промежуточного контроля) в виде тестов, контрольных работ, творческих проектов и т.п.
6. Рекомендации и инструкции по выполнению самостоятельных творческих заданий, проектов.
7. Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение дисциплины.

Представление УМК позволяет оценить методическую грамотность студента, умение планировать и обеспечивать учебный процесс, используя современные методики и технологии преподавания ИЗО.

Дополнительно студент может продемонстрировать электронные образовательные ресурсы, авторские наглядные пособия, дидактические материалы.

2. **Проведение фрагмента учебного занятия по изобразительному искусству** является одним из ключевых этапов демонстрационного экзамена для будущих учителей ИЗО. Он позволяет оценить практические навыки студента в области методики преподавания предмета.

В ходе демонстрационного экзамена каждому выступающему было предложено за 20 минут провести урок по изобразительному искусству для детей по заранее выбранному билету. Билет содержал следующие информации:

1. Тема урока: выступающие должны были разработать урок, который будет основан на заранее указанной теме, например, "Рисование пейзажей", "Создание абстрактных картин" или "Изучение техники масляной живописи".
2. Возраст детей: указывался возраст учащихся, для которых разрабатывался урок. Это позволяло выступающим учитывать особенности обучения и психологии детей разного возраста.
3. Психологический анализ класса: выступающим предоставлялась информация о характеристиках класса, например, о количестве учащихся, их интересах, уровне знаний и навыков, а также о том, какие методы и подходы к обучению будут наиболее эффективными для данного класса.

Структура фрагмента занятия включает:

1. Организационный момент – приветствие, создание рабочей атмосферы.
2. Мотивационный этап – актуализация знаний, стимулирование интереса к теме.
3. Объяснение нового материала с использованием наглядности, презентации, видео и т.д.
4. Практическая работа обучающихся под руководством студента (выполнение упражнений, этюдов, творческого задания).
5. Рефлексия, подведение итогов с вовлечением обучающихся. На этапе проведения фрагмента занятия студент должен продемонстрировать: владение предметным содержанием в области изобразительного искусства; использование современных педагогических технологий, активных и интерактивных методов обучения; умение организовать групповую и индивидуальную работу обучающихся; применение разнообразных средств обучения (ИКТ, наглядность, материалы и инструменты ИЗО); владение методами мотивации, рефлексии, обратной связи; грамотность речи, педагогическую культуру и такт.

Важно также оценить организаторские способности студента, умение управлять вниманием и дисциплиной, создавать комфортную образовательную среду. При оценивании необходимо учитывать соответствие содержания фрагмента заявленной теме и возрасту обучающихся.

3. **Оценка учебных работ, обучающихся** выполненных под руководством практиканта, является одним из важных элементов демонстрационного экзамена для будущего учителя изобразительного искусства. Этот этап позволяет оценить способность студента анализировать и объективно оценивать результаты учебной деятельности школьников.

На данном этапе студент должен:

1. Представить серию детских работ по изобразительному искусству, выполненных на его уроках или занятиях.
2. Обосновать критерии оценивания данных работ в соответствии с требованиями образовательной программы, возрастными особенностями учащихся, поставленными учебными задачами.
3. Продемонстрировать процесс оценивания конкретных работ с выставлением баллов или уровней оценки и развернутым комментарием.

4. Выявить и прокомментировать типичные ошибки, затруднения, недочеты в выполненных работах.  
5. Предложить методические рекомендации по совершенствованию образовательного процесса с целью предупреждения выявленных ошибок.

6. Обосновать формирующую и мотивирующую роль оценивания в обучении изобразительному искусству.

При оценке данного этапа экспертная комиссия должна проанализировать:

– Соответствие критериев оценивания работ выбранной теме, технике исполнения, возрасту учащихся.

– Объективность и обоснованность выставленных оценок.

– Методическую грамотность комментариев, рекомендаций студента.

– Понимание роли оценивания в учебном процессе.

Комиссия задавала вопросы и предлагала советы: по содержанию урока, его структуре и планированию, по использованным методам обучения и их эффективности, по коммуникационным навыкам выступающего, его способности объяснять идеи, умению организовать урок и контролировать процесс, по улучшению объяснения теоретических аспектов искусства, связанных с темой урока, по применению различных методов и техник, которые могут способствовать улучшению понимания и навыков учащихся, по улучшению взаимодействия с детьми и их мотивации, по организационным навыкам выступающего, например, его способности к планированию, временному управлению и работе с материалами, по улучшению эффективности проведения урока и использования ресурсов, по оценке результатов урока, способам оценки работ учащихся и их вовлечению в процесс оценки, по улучшению адекватности и объективности оценки [5].

Данный этап демонстрационного экзамена оценивает аналитические способности студента, его профессиональные компетенции в области оценивания результатов художественно-творческой деятельности школьников.

Для проведения демонстрационного экзамена была создана комиссия из представителей работодателя.

Оценку работы студентов проводили, руководитель образовательной программы, руководители практики, специалисты с кафедры методики преподавания изобразительного искусства имени Н.Н. Ростовцева и привлечением независимой экспертной комиссии из числа опытных учителей изобразительного искусства, методистов и представителей работодателей по заранее разработанным критериям. Критериями выступали: знание предметной области, методическая грамотность, педагогическое мастерство, творческие способности, коммуникативные и организаторские навыки [4].

Демонстрационный экзамен является ценным практическим опытом для будущих учителей изобразительного искусства на пути к становлению высококлассными педагогами. Это позволяет им закрепить полученные знания, отработать навыки в реальных условиях и мотивирует на дальнейшее профессиональное развитие.

После проведения урока каждым выступающим предлагалось лично пообщаться с представителями комиссии. В ходе этой встречи комиссия задавала вопросы и давала ценные советы по улучшению проведения урока.

Встреча и обсуждение с комиссией после демонстрационного экзамена является неотъемлемой частью процесса подготовки высококвалифицированных педагогов дополнительного образования и учителей изобразительного искусства, готовых к постоянному совершенствованию своих профессиональных навыков.

**Выводы.** Проведение демонстрационного экзамена в качестве промежуточной аттестации производственной педагогической практики при подготовке учителей изобразительного искусства является важным шагом на пути к повышению практико-ориентированности образовательного процесса. Данная форма аттестации позволяет студентам продемонстрировать свои профессиональные компетенции в условиях, максимально приближенных к реальной педагогической деятельности.

Благодаря активному участию независимых экспертов-работодателей в оценивании, демонстрационный экзамен обеспечивает объективность оценки уровня подготовки будущих учителей изобразительного искусства в соответствии с требованиями, предъявляемыми современными школами. Кроме того, экзамен позволяет выявить слабые стороны студентов и определить области для дальнейшего профессионального совершенствования.

Несомненным преимуществом данной формы аттестации является возможность для студентов взглянуть на учебный процесс с позиции обучающихся, что способствует лучшему пониманию их потребностей и формированию более эффективных педагогических подходов.

Вместе с тем, при организации и проведении демонстрационного экзамена необходимо учитывать ряд потенциальных рисков, таких как субъективность оценивания, высокая нагрузка на студентов, технические и организационные сложности, финансовые затраты. Для минимизации этих рисков требуется тщательное планирование и подготовка экзамена, разработка четких критериев оценивания, обеспечение необходимых ресурсов и соблюдение мер безопасности.

В целом, демонстрационный экзамен представляет собой эффективный инструмент практикоориентированной подготовки учителей изобразительного искусства, способствующий тесной связи образовательного процесса с реальными требованиями профессиональной деятельности. Дальнейшее совершенствование этой формы промежуточной аттестации будет способствовать повышению качества подготовки педагогических кадров для системы образования.

#### **Литература:**

1. Головина, Н.А. Демонстрационный экзамен по стандартам Worldskills как форма государственной итоговой аттестации / Н.А. Головина // Образование и проблемы развития общества. – №2 (11). – 2020. – С. 55-59

2. Кондратьев, В.В. Демонстрационный экзамен как форма промежуточной аттестации при подготовке педагогов / В.В. Кондратьев // Образование и наука. – 2020. – № 22(9). – С. 116-138

3. Павлова, О.А. Демонстрационный экзамен: приоритеты образовательной политики в СПО и новая реальность для образовательных организаций / О.А. Павлова // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2016. – № 5-6 (27-28). – С. 6-8

4. Раздобарина, Л.А. Теория и методика обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству в организациях отдыха и оздоровления детей / Л.А. Раздобарина, К.М. Зубрилин // учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Перспектива, 2023. – 111 с.

5. Сырцова, А.А. Формы оценки квалификации выпускников профессиональных образовательных организаций / А.А. Сырцова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – № 3(27). – 2017. – С. 56-60

6. Шомин, И.И. Инновационная форма проведения квалификационного экзамена с использованием стандартов WorldSkills / И.И. Шомин // Профессиональное образование и рынок труда. – № 1. – 2018. – С. 61-67

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Рогачева Юлия Борисовна

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

**РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* Статья посвящена разработке программы подготовки педагогов к участию в конкурсной деятельности (самостоятельно и в качестве наставника обучающегося). Автором были изучены компетентностные дефициты и подготовлены темы занятий, способствующие их преодолению в рамках программы корпоративного обучения. В материале рассматриваются цель и задачи, показатели эффективности программы, раскрывается ее содержание. Автором был выполнен анализ представлений студентов и педагогов о конкурсной деятельности и желательных форматах участия в ней. В статье раскрываются организационно-психологические условия реализации данной программы. На основании обобщения собственного опыта рассматриваются особенности ее реализации, затрагиваются также сложности, которые могут возникнуть при ее проведении. С использованием методических приемов, предложенных автором, возможно повысить эффективность участия в конкурсной деятельности как преподавателей, так и студентов колледжа. Автором также даются рекомендации, которые желательно учитывать при формулировке показателей эффективности подобного обучения и его результатов. В статье предложены также возможные темы занятий. На основании полученных данных было выявлено, что разработка и реализация программы способствует развитию профессиональной рефлексии, продуктивности деятельности и преодолению стереотипизации мышления преподавателей колледжа.

*Ключевые слова:* конкурсная деятельность, личностные результаты, образ педагога, требования педагогической профессии.

*Annotation.* The article is devoted to the development of a program for training teachers to participate in competitive activities (independently and as a mentor to a student). The author studied competency deficits and prepared lesson topics that would help overcome them as part of a corporate training program. The material discusses the goals and objectives, indicators of the effectiveness of the program, and reveals its content. The author analyzed the ideas of students and teachers about competitive activities and the desired formats for participation in it. The article reveals the organizational and psychological conditions for the implementation of this program. Based on a generalization of our own experience, the features of its implementation are considered, and the difficulties that may arise during its implementation are also touched upon. Using the methodological techniques proposed by the author, it is possible to increase the efficiency of participation in competitive activities of both teachers and college students. The author also gives recommendations that it is advisable to take into account when formulating indicators of the effectiveness of such training and its results. The article also suggests possible topics for classes. Based on the data obtained, it was revealed that the development and implementation of the program contributes to the development of professional reflection, productivity and overcoming the stereotypical thinking of college teachers.

*Key words:* competitive activity, personal results, image of a teacher, requirements of the teaching profession.

**Введение.** Современные требования к педагогическому работнику характеризуются постоянным усложнением представлений о всестороннем развитии его личности и профессиональной деятельности. Вместе с тем, у многих педагогов наблюдаются компетентностные дефициты, препятствующие эффективному выполнению должностных обязанностей, личностному и профессиональному развитию. В соответствии с требованиями создания конкурентноспособной образовательной среды на уровне образовательной организации необходимо создать условия, позволяющие совершенствовать не только профессиональные, но и личностные качества обучающихся и педагогов.

**Изложение основного материала статьи.** Участие в конкурсах профессиональной направленности позволяет вовлечь наиболее одаренных обучающихся в деятельность с повышенной категорией сложности, обеспечивая их максимальную включенность и соединить исследовательскую, познавательную и творческую деятельность воедино.

Вместе с тем, по мнению В.В. Куликовой и Е.А. Ковалевой, в процессе подготовки к конкурсной деятельности могут возникнуть определенные проблемы, например, «в первый раз (особенно первокурсники) проявляют скованность, сложность адаптации к иной форме внеучебной деятельности, наблюдаются дефицит знаний, несамостоятельность, слабые навыки работы с поисковыми системами, проблемы с тайм-менеджментом, в коммуникации, особенно если участвуют студенты разных групп», и др. [1].

Одним из эффективных инструментов подготовки к конкурсной деятельности, на наш взгляд, может стать технология педагогического дизайна, который мы рассматриваем как систему проектирования образовательного продукта, удовлетворяющего запросам заказчика. Возможными заказчиками являются как сами студенты, ориентированные на карьерный, личностный или профессиональный рост, так и родители, а также преподавательский состав.

Принципы педагогического дизайна «были сформулированы Р. Ганье и включают: привлечение внимания, проработку системы ожиданий обучающегося, разработку элементов, позволяющих активизировать внимание на важных элементах, а также закреплять полученные знания на практике и оценивать эффективность обучения».

Проведенный на базе БПОУ «ОПК №1» в 2023 году опрос педагогического коллектива показал, что более половины опрошенных не принимали участия (самостоятельно или со студентами) в конкурсной деятельности за пределами образовательной организации» [2] за последний календарный год, объясняя это высокой степенью загруженности учебной и методической работой и недостаточным стимулированием в виде денежных премий. Вместе с тем аналогичный опрос обучающихся указанного выше учреждения позволяет утверждать, что около 70% проявляют интерес к конкурсам профессиональной направленности. Как следует из полученных данных, наблюдается противоречие между достаточно высокой мотивацией студентов к участию в различных конкурсах профессиональной, волонтерской, творческой и иной направленности и нежеланием большинства преподавателей руководить данной деятельностью.

Беседы с преподавателями указывают, что причины подобной ситуации кроются в высоких временных, организационных и психологических издержках, связанных с подготовкой к конкурсной деятельности. Вместе с тем, в ряде образовательных организаций накоплен значительный опыт подобной деятельности, требующий обобщения. Так, например, автор данной статьи является наставником одного лауреата и десяти финалистов Национальной премии «Студент года», многочисленных участников и финалистов Всероссийских конкурсов и слетов «Твой ход», «Исходный код», международных и всероссийский научно-практических форумов и конференций, премии «СоУчастие» и др.

С этой целью эффективно будет разработать и реализовать программу подготовки к участию в конкурсной деятельности для педагогов колледжа «Наука побеждать» с учетом выделенных ранее организационно-психологических условий:

- обсуждение и обмен опытом участия в конкурсной деятельности;
- использование психологических техник подготовки к конкурсной деятельности;
- проведение тренинговых занятий по постановке целей и работе с мотивами стремления к успеху и избеганию неудачи.

Цель программы: повышение качества участия в конкурсной деятельности педагогов, снижение эмоционального, волевого, когнитивного и мотивационного дефицитов сфер личности путем организации корпоративного обучения.

Задачи программы:

- изучение уровня состояния дефицитов у педагогов путем использования и изучения результатов специализированных методик исследования;
- разработка и проведение мероприятий, способствующих формированию знаний о ключевых элементах конкурсной деятельности, усилению положительных и ослаблению отрицательных качеств и свойств личности, мешающих продуктивно выполнять свою профессиональную деятельность;
- создание условий, обеспечивающих успешное взаимодействие и подготовку обучающихся к конкурсной деятельности;
- обобщенная оценка состоятельности в области подготовки к конкурсной деятельности и самооценка педагогами успешности в данной области.

Ожидаемые результаты: подготовка педагогов к участию в конкурсной деятельности будет результативна при реализации организационно-психологических условий и приведет к уменьшению дефицитов в когнитивной, эмоциональной, волевой и мотивационной сферах личности у педагогов колледжа и выразится в усилении оптимистического атрибутивного стиля и снижении ригидности мышления; возрастании эмоциональной устойчивости; развитии адекватного целеполагания; преобладании мотива стремления к успеху над избеганием неудачи соответственно. Кроме того, планируемыми предметными результатами реализации программы станут:

- умение подбирать и мотивировать участников конкурсной деятельности;
- умение оформлять конкурсную заявку;
- умение создавать видео визитки;
- умение планировать траекторию прохождения конкурсных испытаний.

Разработка и реализация программы будет происходить в соответствии с акмеологическими (А.А. Деркач, Н.В. Козлова) и андрагогическими (С.И. Змеёв) принципами: развития, взаимодействия и совместной деятельности, практической востребованности результатов, проблемности и учета жизненного опыта, обратной связи.

Участниками программы подготовки к участию в конкурсной деятельности выступают с одной стороны – педагоги колледжа, для которых проводится данная программа, с другой – методическое объединение, проводящее соответствующие мероприятия.

#### Календарно-тематический план программы

| № п/п | Наименование темы   | Кол. аудит. часов | Вид/ тип занятий                       | Виды самостоятельной работы  |
|-------|---|-------------------|--|--|
| 1     | «Почему бы и да?»   | 2                 | Вводная лекция-диалог                  | Осознание и принятие актуальности проблемы участия в конкурсной деятельности, работа в группах, участие в обсуждении                                 |
| 2     | Календарь конкурсной деятельности                                     | 2                 | Лекция-диалог визуализацией информации | Знакомство с наиболее популярными конкурсными площадками, составление календаря конкурсной деятельности, настройка уведомлений, участие в упражнении |
| 3.    | Критерии отбора участников  | 2                 | Дискуссия                              | Участие в обсуждении и применение собственного опыта.  |
| 4.    | Мотивация и психологическая подготовка участника                      | 2                 | Лекция-диалог                          | Участие в обсуждении и обсуждение собственного опыта   |
| 5.    | Подготовка конкурсной заявки и портфолио участника                    | 2                 | Практикум                              | Аналитическая работа в группах, заполнение и корректировка заявок  |
| 6.    | Подготовка, съемка и монтаж самопрезентации                           | 2                 | Практикум                              | Аналитическая работа в группах, съемка и корректировка видео   |
| 7.    | Подготовка к мастер-классам   | 2                 | Практикум                              | Участие в обсуждении и применение собственного опыта   |
| 8.    | Подготовка к ролевым и деловым играм                                  | 2                 | Практикум                              | Участие в обсуждении и применение собственного опыта   |
| 9.    | Подготовка к дискуссиям и дебатам                                     | 2                 | Практикум                              | Участие в обсуждении и применение собственного опыта   |
| 10.   | Организация поездки и сопровождение участника (в т.ч. информационное) | 2                 | Лекция-диалог                          | Аналитическая работа в группах, составление памятки по подготовке к конкурсной деятельности  |
| 11    | «Дозаправка»  | 2                 | Дискуссия                              |  |

#### Этапы работы по технологии:

1. Этап работы с диагностическим комплексом методов и методик.

На данном этапе происходит отбор и использование методик исследования для определения дефицитов когнитивной, мотивационной и деятельностной сфер, вместе с этим формируется список документации образовательного учреждения, исходя из которого определяются сильные и слабые стороны возможности осуществления участия педагогов в конкурсной деятельности (лично или в качестве наставника обучающегося) - развитие и усиление необходимых для этого показателей. Затем происходит сравнительный количественный и качественный анализ результатов исследования состояния дефицитов в сферах личности педагогов. По результатам анализа формируется перечень наиболее «острых» дефицитов и их показателей в коллектива.

2. Этап создания карты/таблицы по дефицитам участия в конкурсной деятельности.

Создается карта с ключевыми по каждому параметру показателями, создается список вопросов и тем курса, которые позволяют восполнить дефициты. Конкретный перечень тем курса и мероприятий зависит от преобладания в группе педагогов тех или иных дефицитов, ресурсов колледжа и желания участия самих педагогических работников, потому что недобровольное участие не будет иметь должного эффекта.

**Таблица параметров преодоления компетентностных дефицитов участия в конкурсной деятельности**

| Параметр       | Показатели дефицитов  | Показатели продуктивности   | Темы и вопросы программы   |
|----------------|---|---|--|
| Когнитивный    | Недостаток знаний об организации конкурсной деятельности на современном этапе, низкий уровень креативности личности, ригидность мышления, преобладание пессимистического атрибутивного стиля. Слабое целеполагание.     | Осведомленность о конкретных платформах, конкурсах и форматах участия, видах конкурсных испытаний, условиях участия   | Календарь конкурсной деятельности.<br>Критерии отбора участников.  |
| Мотивационный  | Экстернальный локус контроля, избегание неудач, низкая самооценка, низкий уровень притязаний, а также недостаточная сформированность ценностных ориентаций.   | Интернальный локус контроля, преобладание мотивации успеха, адекватные уровни притязаний и самооценки.<br>Открытость, гибкость в поведении, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе.   | «Почему бы и да».<br>Мотивация и психологическая подготовка участника.   |
| Деятельностный | Отсутствие умений заполнять заявку, разрабатывать сценарий, снимать и монтировать видеоролики для презентации участника конкурса, проводить мастер-классы, дебаты, дискуссии, ролевые и деловые игры в разных форматах. | Приобретение умений заполнять заявку, разрабатывать сценарий, снимать и монтировать видеоролики для презентации участника конкурса, проводить мастер-классы, дебаты, дискуссии, ролевые и деловые игры в разных форматах.<br>Готовность обсуждать затруднения и оказывать помощь другим участникам. | Подготовка конкурсной заявки и портфолио участника.<br>Подготовка, съемка и монтаж самопрезентации.<br>Подготовка к мастер-классам и деловым играм.<br>Подготовка к ролевым и деловым играм.<br>Подготовка к дискуссиям и дебатам.<br>Организация поездки и сопровождение участника (в т.ч. информационное). |

3. Этап реализации комплекса мероприятий.

Данный этап характеризуется не только проведением разработанного курса, но и созданием ряда условий: комфортности, благоприятного психологического климата внутри коллектива, активного взаимодействия и совместной деятельности преподавателей, учета опыта педагогов.

4. Этап анализа и проверки.

На данном этапе проводится повторная диагностика, анализируются ее результаты и определяется динамика повышения готовности к участию в конкурсной деятельности. Педагоги, к которым применялась технология, проводят самоанализ своей деятельности в рамках мероприятий. Подводятся итоги и формируются качественные выводы об усилении человеческих ресурсов образовательной организации полезными качествами и навыками или его отсутствии. Также определяется уровень продуктивности педагога по его конкретному участию в конкурсной деятельности.

Пример показателей продуктивной деятельности усредненного педагога:

- привносит новые идеи в обсуждение, не боится оправданного риска;
- предлагает множество решений проблемы или пытается решить ее несколько раз;
- участвует в конференциях, конкурсах различной направленности лично и с обучающимися, расширяет форматы участия, увеличивает количество участников;
- согласует цели и деятельность по подготовке участника конкурсной деятельности с другими преподавателями и методистами;
- участвует в заседаниях методического объединения педагогов, проектных группах, делится опытом подготовки к конкурсам, а также решения проблем и участвует в обсуждении трудностей других.

**Выводы.** Таким образом, технология обучения подготовке к участию в конкурсной деятельности послужит усилению продуктивности деятельности, умениям постановки адекватных текущему состоянию целей, преодолению стереотипов и шаблонных моделей поведения при наличии трудностей, а также позволит сохранять эмоциональную стойкость при реализации индивидуального пути развития как самого преподавателя, так и его обучающихся.

**Литература:**

1. Куликова, В.В. Конкурсно-олимпиадная деятельность обучающихся ВУЗа / В.В. Куликова // Ped.Rev. – 2021. – №2 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkursno-olimpiadnaya-deyatelnost-obuchayuschihsvuza> (дата обращения:

25.05.2024)

2. Рогачева, Ю.Б. Подготовка обучающихся к участию в конкурсной деятельности с использованием технологии педагогического дизайна / Ю.Б. Рогачева // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему: материалы V Всероссийской научной конференции (Омск, 16 ноября 2023 года) / отв. ред. И.П. Геращенко. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2023. – 432 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры

педагогики и психологии Рогожников Раиса Анатольевна

ФГБОУ «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь);

профессор кафедры педагогики и психологии

ФГКВБОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Пермь);

адъюнкт Камболов Азамат Русланович

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования

«Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Пермь)

### КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА

*Аннотация.* В статье раскрывается проблема воспитания у курсантов военных вузов конфликтологической культуры как интегративного личностного образования. Дается авторское определение данной научной категории. Охарактеризованы этапы воспитания конфликтологической культуры, ее структурных компонентов: когнитивного, эмоционального и деятельностного. Описаны методы, формы технологии, которые применялись в процессе воспитания данного личностного образования. Ориентированные на предупреждение и конструктивное разрешения конфликтных ситуаций, они обеспечили позитивную динамику в процессе воспитания конфликтологической культуры курсантов военного вуза. Позитивная динамика выразилась: во первых, в сформированном представлении курсантов о конфликте как о факторе личностного и общественного развития, в системе знаний о сущности, структуре и содержании конфликтологической культуры, которая позволяет прогнозировать развитие конфликта и обеспечивает быстрое принятие решений; во вторых, в сформированности умений управлять эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях; в-третьих, психологически грамотном поведении в конфликте.

*Ключевые слова:* курсант военного вуза; конфликт; конфликтологическая культура; воспитание; этапы воспитания; интегративное личностное образование; фактор личностного и общественного развития; когнитивный, эмоциональный и деятельностные компоненты; самосовершенствование личности; методы, формы и технологии воспитания, позитивная динамика.

*Annotation.* The article reveals the problem of instilling a conflict culture among cadets at military universities as an integrative personal education. The author's definition of this scientific category is given. The stages of education of a conflict culture and its structural components: cognitive, emotional and activity are characterized. The methods and forms of technology that were used in the process of raising this personal education are described. Focused on preventing and constructively resolving conflict situations, they provided positive dynamics in the process of nurturing a conflict management culture among military university cadets. The positive dynamics were expressed: firstly, in the cadets' formed understanding of the conflict as a factor of personal and social development, in the system of knowledge about the essence, structure and content of cultural culture, which allows one to predict the development of the conflict and ensures quick decision-making; secondly, in the formation of skills to manage the emotional state in pre-conflict and conflict situations; thirdly, psychologically competent behavior in conflict.

*Key words:* military university cadet; conflict; conflictological culture; upbringing; stages of education; integrative personal education; factor of personal and social development; cognitive, emotional and activity components; personal self-improvement; methods, forms and technologies of education, positive dynamics.

**Введение.** В статье обсуждается проблема воспитания конфликтологической культуры у курсантов военных вузов как важной части их личностного развития. Автор предлагает свое определение данной научной категории и рассматривает этапы формирования конфликтологической культуры, включая когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты. Описываются методы и технологии, используемые в процессе воспитания данного образования, направленные на предотвращение и конструктивное разрешение конфликтов. Их использование способствует позитивной динамике в развитии конфликтологической культуры курсантов, что проявляется в их понимании конфликта как фактора развития и умения управлять эмоциями в сложных ситуациях, а также в психологически грамотном поведении в конфликтных ситуациях.

**Изложение основного материала статьи.** Социально-психологическая напряженность в сферах общественной жизни привела к увеличению конфликтов как в стране, в целом, так и в армии, в частности.

Военнослужащие часто в целях преодоления конфликта избирают деструктивные методы. Это происходит потому, что конфликт не осознается как позитивная ценность, способствующая общественному и индивидуальному развитию. В связи с этим, чрезвычайно важно формировать у будущих офицеров конфликтологическую культуру, которая предполагает осознание необходимости предупреждения и конструктивного разрешения конфликта, способность к внутренней саморегуляции в конфликте, а также умение предупреждать и разрешать конфликты на основе сохранения общечеловеческих ценностей.

На основании исследований ученых В.И. Андреева, А.Я. Анцупова, В.И. Буянова, В.П. Галицкого, А.И. Шпилова и др. [1, 2, 3, 4, 7], мы рассматриваем конфликтологическую культуру как интегративное личностное образование, составляющими которого являются основные психологические сферы личности: когнитивная (наличие научных знаний о сущности, структуре и содержании конфликтологической культуры); эмоциональная (способность осуществлять внутреннюю самореализацию в конфликте); волевая (проявление данного личностного образования в практике предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов).

Наше исследование определяется противоречиями:

– между требованиями государства к уровню конфликтологической культуры военнослужащих и несформированностью данного личностного образования у курсантов военных вузов;

– стоящей перед военным вузом задачи воспитания у будущих офицеров конфликтологической культуры и неразработанностью теоретического и экспериментального обоснования педагогических условий, обеспечивающих эффективное ее решение.

В целях разрешения противоречий мы воспитываем у курсантов ценностные ориентации, мотивы деятельности, предусматривающие формирование у будущих офицеров как мотивы личностного, так и профессионального самосовершенствования в области конфликтологической культуры. В ходе воспитания данного личностного образования на *первом этапе* было осуществлено предъявление образов предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов. Это вызвано тем, что у большинства курсантов не были сформированы представления о конструктивном разрешении противоречий. Становлению, прежде всего, когнитивного компонента отношения способствовали использованные средства массовой информации, средства искусства, личный пример значимых для курсантов персоналий. *Методы убеждения, разъяснения* помогали разрешить сложные межличностные противоречия, оказывали воздействие как на коллектив, так и конкретную личность. У курсантов формировалась установка на положительное восприятие конфликта, на позитивное отношение к оппоненту. Будущие офицеры учились выстраивать диалог с противоположной стороной, разъяснять свою позицию.

Деятельностный компонент конфликтологической культуры на данном этапе формировался при помощи *метода упражнения*. Мы старались приблизить курсантов к реальности, чтобы они могли ощутить «вовлеченность» в псевдоконфликт. А *конфликтологические тренинги* способствовали нахождению оптимальных способов межличностного взаимодействия, стимулировали развитие гуманного отношения к окружающим людям. Целенаправленное создание *воспитывающих ситуаций*, которые моделировались в игровой форме, являясь частью учебного или воспитательного процесса, помогало курсантам усваивать приемы разрешения конфликтов и повышало их саморефлексию. Результативными являются *психотехнические упражнения*. Они позволяют овладеть техниками активного слушания оппонента, сменой эмоциональных состояний через волевые усилия. Курсанты учились высказывать претензии окружающим, трансформируя «мы - сообщения» в «я-сообщения», знакомились со способами созидательной критики. Знания и навыки, полученные на занятиях, использовались в реальной жизни. Применять полученные знания, самостоятельно выбирать стратегию поведения формирует *метод поручения*. В целях закрепления положительных навыков и привычек применялся *метод поощрения*. Одобрение всегда вселяет в человека чувство уверенности в своих силах и оптимистический настрой на дальнейшую работу.

*Второй этап* процесса воспитания у курсантов конфликтологической культуры характеризуется привычным воспроизведением поведенческих образцов конструктивного разрешения конфликтов. Продолжая формировать наивысшие ценности: истину, добро, красоту, искусство, науку, общение, труд, познание, мы использовали воспитательные формы, которые способствуют овладению элементами коммуникации, приобретению умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Наиболее эффективными в данном процессе являются *педагогические технологии*. Снижает агрессию на эмоциональные проявления оппонента, *технология рационального поведения* в конфликтной ситуации, которая обеспечивает конструктивное взаимодействие в конфликте на основе самоконтроля эмоций. *Технология «Переговоры без участия посредника»* позволяет найти взаимоприемлемое решение в процессе разрешения конфликта. Курсанты продолжают овладевать техникой активного восприятия; проявляют уважение к личности оппонента вопреки возможному отношению к его поступкам и действиям; приобретают умение формировать лично-отношенно-окрашенные высказывания о своем состоянии, чувствах и намерениях, избегая конфликтов (слов, жестов, действий, способствующих эскалации напряженности). Данная технология формирует умение строить алгоритм совместного поиска решения конфликтной ситуации.

Урегулировать конфликт можно также, избегая непосредственного контакта с источником раздражения (оппонентом или обстоятельством), *Технология развода конфликтующих* предполагает разрыв связей и отношений, если цена конфликта выше отношений. Развод конфликтующих может произойти по инициативе одного из них, по обоюдному согласию или инициативе сверху.

Использовались также и другие технологии: «*переговоры через посредника*», «*принуждение, или внешнее пресечение конфликтных действий*», «*выход чувств*», «*положительная оценка личности*» и т.д. Но ни одна из вышеперечисленных технологий не дает готовых приемов разрешения противоречий. Каждая конфликтная ситуация уникальна и неповторима. Научить курсанта общению в целом и общению в конфликтных ситуациях - важнейшая задача. Решение этой задачи помогает перейти от конфронтационного мышления к сотрудничеству и положительному восприятию конфликта как социального явления. Важно, чтобы курсанты научились рассматривать любую конфликтную ситуацию как творческую возможность самосовершенствования и совершенствования отношений с окружающими.

Решение задачи самосовершенствования личности курсанта осуществлялось на *третьем этапе* процесса воспитания у будущих офицеров конфликтологической культуры. На этапе самоактуализации предполагалась помощь курсанту в разработке индивидуальной программы самосовершенствования его личности.

Приобщение курсантов к самоусовершенствованию своей личности является одной из актуальных задач военного вуза. Важно, чтобы будущий офицер не только осознал важность овладения теорией и методикой самовоспитания, но и умел практически успешно ее осуществлять. Ключевым моментам в методике воспитательной работы по приобщению курсантов к самоусовершенствованию собственной личности является учет уровня готовности к данному процессу. Это позволяет осуществлять дифференцированный подход и индивидуализировать процесс педагогического воздействия. Овладение такой методикой предполагает умение диагностировать уровни готовности, а затем учитывать их в процессе воспитательной работы [7, С. 35-39].

Как показала практика, приобщение к самовоспитанию, в целом, и самовоспитанию конфликтологической культуры, в частности, проходит эффективно при следующих условиях: ненавязчивом, мягком общении; своевременной помощи; скрытом и корректном контроле. Курсантов с низким уровнем готовности нужно всегда держать в центре внимания, поддерживать их интерес, стимулировать его, дать возможность им высказаться, нельзя допустить, чтобы они замкнулись. Работа с курсантами среднего уровня готовности требует постоянного эмоционального накала и подкрепления. Курсантов с высоким уровнем готовности нужно чаще привлекать к выступлениям перед группой. Но без индивидуальной работы трудно достичь высокой педагогической эффективности - в основе системы должен лежать принцип глубокого изучения личности курсанта.

В основе самосовершенствования личности большое значение имеют *методы самовоспитания*. Особенно эффективно *самовнушение* как средство управления собственной психикой путем внушения самому себе представлений, чувств, эмоций, как сознательное саморегулирование собственного организма путем проговаривания словесных формул, направленных на выработку установок для определенного психического состояния или для конкретного действия. В.Л. Леви, давая понятие самовнушения, обращает внимание на то, что в этом процессе модели самовоздействия «вводятся в память, переходят из

кратковременной памяти в долговременную, из сознания в подсознание и в конце концов уже автоматически, непроизвольно начинают влиять на самоощущение и поведение» [5, С. 296]. Самовнушение как средство самовоздействия может стать одним из эффективных приемов самовоспитания, если оно осуществляется путем самонаблюдения и самоанализа, а ежедневные результаты своих самонаблюдений будут заноситься в «Дневник индивидуальной программы самосовершенствования личности» при соответствующей оценке. А.И. Липкина указывает на важность самооценки: «Без самооценки, т.е. оценки самим индивидом тех действий, которые он совершает, и тех его психических свойств, которые в этих действиях проявляются, поведение не может быть саморегулирующимся» [6, С. 5].

Эффективна в целях самовоспитания техника самовоздействия – *аутогенная тренировка*, которая укрепляет эмоционально-волевую сферу личности. С помощью аутогенной тренировки курсанты приобретают навыки управления своими эмоциями, формируются положительные и преодолеваются отрицательные психические состояния. Анализ записей в дневниках самонаблюдений показывают, что в результате выработки состояния аутогенного погружения, к 10-12-му занятию навыками выработки состояния релаксации, практически, овладели все занимающиеся. Под воздействием целенаправленного самовнушения в состоянии релаксации происходят положительные сдвиги в настроении курсантов, повышается активность, улучшается самочувствие. В результате создается атмосфера партнерства, используются конструктивные тактики разрешения конфликтов как способ гармонизации межличностных отношений и способ самосовершенствования. Это обеспечивает воспитание конфликтологической культуры курсантов военного вуза как его движение от внешней организации к превращению данного интегративного качества во внутренний стимул, реализующий ценностное отношение к человеку. Сформировалось представление о конфликте как о факторе личностного и общественного развития. Система знаний о конфликтологической культуре позволяет прогнозировать развитие конфликта и его возможные последствия, обеспечивает быстрое принятие решений. Управление эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях обеспечивает самообладание в случаях затяжного конфликта или проигрыша в нем. Обеспечивается психологически грамотное поведение в конфликте, выражающееся в аргументации и цивилизованной полемике в условиях спора, а также непринятии воздействий, противоречащим личностным установкам.

**Выводы.** Разработанная методика воспитания конфликтологической культуры у курсантов военных вузов предусматривает формирование осознанного подхода к предотвращению и разрешению конфликтов, умения саморегулировать свои эмоции и строить продуктивный диалог с оппонентами. Используемые методы, такие как упражнения, тренинги и техника самовнушения, помогают курсантам приобрести необходимые навыки и установки. Важно также индивидуализировать процесс воспитания, учитывая уровень готовности каждого курсанта, что способствует эффективному воспитанию конфликтологической культуры и самосовершенствованию личности будущих офицеров.

#### **Литература:**

1. Андреев, В.И. Конфликтология. Искусство спора, ведение переговоров, разрешение конфликтов / В.И. Андреев. – М.: КГУ, 1995. – 142 с.
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология. Учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 104 с.
3. Буянов, В.И. Психологическая коррекция затруднений социально-психологической адаптации молодых офицеров к условиям службы в в/ч. Дисс. канд. псих. наук / В.И. Буянов. – М.: ВА им. Ф.Э. Дзержинского, 1996. – 254 с.
4. Галицкий, В.П. Правовое регулирование внутренних вооруженных конфликтов (проблемы и пути разрешения) / В.П. Галицкий. – М.: 1976.
5. Леви, В.Л. Охота за мыслью / В.Л. Леви. – М.: 1976.
6. Липкина, А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М.: 1976.
7. Шварц, И.Е. Диагностика и нормализация пограничных состояний в школьной практике / И.Е. Шварц // В сб.: Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе. – Пермь, 1980. – С. 35-39
8. Шипилов, А.И. Психологические основы взаимодействия офицеров в трудных межличностных ситуациях: монография / А.И. Шипилов. – М.: 1990. – 172 с.

**Педагогика**

**УДК 378**

**аспирант Рябая Ирина Владимировна**

НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва)

### **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ОБРАЗА СЕМЬИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* Статья посвящена комплексному исследованию процесса подготовки будущих педагогов к формированию образа семьи у детей дошкольного возраста. В начале исследования раскрываются некоторые проблемы в жизни современного общества. Демонстрируется, что их решение возможно при условии интенсификации подготовки воспитанников дошкольных образовательных организаций к семейной жизни. Отдельно внимание уделено сущности и структуре процесса подготовки будущих педагогических работников сферы дошкольного образования. Демонстрируется важность формирования у воспитанников образа семьи в структуре их будущей профессиональной деятельности. В статье анализируются существующие на сегодняшний день перспективы формирования у студентов-педагогов навыков применения различных методов при реализации данного аспекта их будущей деятельности. В этой связи основное внимание акцентируется на сюжетно-ролевых играх. При этом, конечно, рассмотрению подвергаются и некоторые другие современные методики.

*Ключевые слова:* педагогическое образование, подготовка педагогов дошкольного образования, модернизация подготовки педагогов дошкольного образования, модернизация дошкольного образования, формирование образа семьи.

*Annotation.* The article is devoted to a comprehensive study of the process of preparing future teachers for the family image formation in preschool children. At the study beginning, some problems in the modern society life are revealed. It is demonstrated that their solution is possible under the condition of the preschool educational institutions pupils preparation for family life intensification. Special attention is paid to the essence and structure of the future teachers' training process in the preschool education field. The importance of forming a family image in their future professional activity structure is demonstrated. The article analyzes the current prospects for the formation of student teachers' skills in applying various methods in this aspect of their future activities implementation. In this regard, the main focus is on story-based role-playing games. At the same time, of course, some other modern methods are also being considered.

*Key words:* pedagogical education, training of teachers of preschool education, modernization of training of teachers of preschool education, modernization of preschool education, formation of the image of the family.



**Введение.** Современное глобализированное общество характеризует эскалация риска утраты национальной и культурной идентичности представителями подрастающего поколения (Л. Волошина, С.М. Дзидзоева, Г.С.Х. Дудаев, А.С. Канюк, Ю.В. Сорокопуд).

Соответственно, возрастает и роль семьи как социального института, деятельность которого во многом направлена на сохранение и преумножение соответствующих ценностей (И.Б. Байханов, В.П. Бикбулатова, Р.С. Рабаданова, А.С. Кагосян). Особенно велико её значение при формировании социальных компетенций детей дошкольного возраста.

В этой связи развитие у них системы представлений об этой стороне жизни становится важной частью деятельности современных учреждений дошкольного образования (Л.Г. Богославец, Л.В. Гильманова, В.Э. Головенко, И.Ф. Исаев, Р.Н. Сергеева, В.А. Чернобровкин, Н.У. Ярычев). Именно деятельность, реализуемая коллективами ДООУ в этом направлении, способствует закладыванию основ личности воспитанников, их гендерной идентичности и семейных ценностей (А.С. Кагосян, Н.Б. Нечаева, Т.В. Поданёва, Р.Н. Сергеева, Л.Г. Сударчикова).

Так же, как отмечают Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова [11], с учётом современных тенденций в образовании, крайне важным является организовать подготовку будущих педагогов конкурентными на рынке труда, владеющими современными технологиями и подготовленными к осуществлению образовательного процесса на основе инновационных технологий, положительно зарекомендовавших себя в условиях образования РФ.

Ввиду вышеизложенного современные дошкольные учреждения остро нуждаются в квалифицированных и творчески мыслящих кадрах. Они должны не только уметь транслировать детям систему необходимых представлений, в т.ч. о семье, но и характеризоваться наличием ряда надпрофессиональных, «гибких» навыков (англ. – soft skills) [4]. К таковым относятся:

- осознанное стремление постоянно развивать собственные профессиональные и личностные компетенции;
- готовность к их эффективному применению в различных, в т.ч. нестандартных, ситуациях профессиональной деятельности [5];
- связанные с первыми двумя навыки скорейшей адаптации к стремительно меняющейся среде и активного её преобразования (Л.В. Гильманова, Г.С.Х. Дудаев, Н.Б. Нечаева);
- способность к результативному использованию системного подхода при решении различных психолого-педагогических, информационно-технических и иных задач [7];
- понимание планирования и реализации воспитательного процесса с гуманистической позиции [12];
- ориентация на всестороннее развитие личности ребёнка, а не только на передачу социального опыта.

Подобные трансформации в требованиях общества к педагогам дошкольного образования способствуют постановке новой задачи перед организациями, осуществляющими их подготовку. Обучение будущих воспитателей должно осуществляться с учётом трудно предсказуемой динамики организационно-педагогических условий, характерных для современных ДООУ [10]. Это, в свою очередь, подразумевает расширение использования инновационных средств, подходов и методов обучения [5].

Некоторые вопросы реализации подобной деятельности в части подготовки студентов соответствующего профиля к формированию у детей образа семьи будут рассмотрены в настоящей статье.

**Изложение основного материала статьи.** Особенности развития системы образования находятся в тесной связи с ключевыми тенденциями, характерными для существования общества на конкретном этапе (Е.Н. Алексеева, И.Б. Байханов, В.А. Лапшин, Ю.В. Сорокопуд). Соответственно, при планировании дальнейшего совершенствования подготовки будущих педагогов дошкольного образования следует принимать в расчёт галопирующие темпы прогресса во всех отраслях человеческой деятельности [8]. Таким образом, сегодня качество подготовки специалистов в этой сфере напрямую зависит от того, насколько быстро и эффективно ОО соответствующего профиля способны адаптироваться к инновационным тенденциям в системе воспитания и требованиям работодателей [4].

При этом на настоящем этапе изучения особенностей функционирования и развития отечественной системы подготовки будущих педагогов дошкольного образования ясно, что её структура включает две части (Табл. 1).

Таблица 1

**Составляющие структуры профессиональной подготовки педагогических работников дошкольных образовательных организаций**

| № п/п | Наименование   | Цели реализации   |
|-------|--|---|
| 1     | Изучение теоретических основ будущей профессии и формирование начальных навыков их применения в повседневной практике.                                     | Подготовка специалистов, востребованных на национальном и международном рынках труда [7].<br>Выпуск профессионалов, способных применять инновационные педагогические технологии в воспитании детей дошкольного возраста, в т.ч. формировании у них представлений о семье. |
| 2     | Самопознание и развитие личности студента вплоть до достижения уверенности, необходимой для успешной педагогической деятельности в ближайшем будущем [12]. | Завершение процесса формирования личности, удовлетворяющей как внешним требованиям к профессиональной подготовке, так и собственным внутренним потребностям, выражаемым через рефлексию.  |

С точки зрения реализации обоих этих компонентов одним из ключевых моментов является подготовка будущих специалистов дошкольного образования к формированию образа семьи у детей. Успешное завершение таковой подразумевает освоение студентами комплекса современных приёмов и методов (Е.Н. Алексеева, И.Б. Байханов, Л.Г. Богославец, Л. Волошина, В.А. Лапшин, Т.В. Поданёва, В.А. Чернобровкин).

В частности, говоря о соответствующем аспекте деятельности дошкольных образовательных организаций на территории современной России, многие авторы указывали на определённую значимость сюжетно-ролевых игр (Е.Н. Алексеева, И.Б. Байханов, В.Э. Головенко, Л.В. Гильманова, С.М. Дзидзоева, В.А. Чернобровкин). Эта форма организации воспитательной деятельности позволяет максимально учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей при формировании у них образа семьи [8].

Дело в том, что для представителей данной возрастной категории характерны неустойчивость внимания и кратковременность интересов. По этой причине значение сюжетно-ролевых игр для их личностного развития трудно переоценить [11]. Исполняя в ходе них ту или иную роль, дошкольники осваивают следующие навыки:

- эффективной коммуникации, в т.ч. в семейной среде [1];
- осознанного следования правилам;
- соблюдения этических норм при общении со сверстниками и взрослыми [10];
- обоснованного принятия самостоятельных решений [2];
- аргументированного высказывания собственного мнения о предметах и явлениях окружающей действительности.

Таким образом, правильно организованная сюжетно-ролевая игра предоставляет ребёнку возможность для погружения в мир общественных, в т.ч. семейных отношений. Участие в ней позволяет дошкольнику самому разобраться в различных аспектах их реализации [10]. Соответственно, существенная часть занятий, направленных на формирование образа семьи может и должна проводиться в игровой форме.

При этом у их будущих воспитателей следует формировать представление о том, что особенности планирования и организации такой формы деятельности в дошкольных образовательных учреждениях напрямую зависят от возраста воспитанников [1].

Например, дети младшего возраста охотнее играют в бытовые игры. Суть таковых заключается в подражании различным трудовым действиям старших. При этом распространённой тематикой могут быть семейные отношения [9]. Сюжет подобных игр прост, действия участников однообразны и часто повторяются. Роли при этом не всегда обозначены.

Протяжённость во времени – небольшая. Однако будущий педагогический работник соответствующей сферы при этом должен понять, что в них дети охотно играют со взрослыми. Более того, их помощь желательна. Возможно участие воспитателя как в придумывании сюжета, так и в выстраивании цепочки действий. Может возникнуть и необходимость демонстрации того, как эти действия могут быть выполнены [3].

Игровая деятельность детей среднего дошкольного возраста несколько отличается. Они уже способны не только к самостоятельному обозначению контуров сюжета и выполнению соответствующих действий, но и отображению взаимоотношений между членами семьи [2].

Осваивая соответствующие ролевые модели воспитанники могут научиться договариваться, подчиняться и командовать, отстаивать собственные позиции и уступать. Сюжеты в целом также усложняются. Главная цель участия в игре взрослого на этом этапе – помочь детям разнообразить сюжет. Подготовка будущего воспитателя к работе с такими детьми должна учитывать и тот факт, что он сам может стать участником их игр. При этом педагог дошкольного образования берёт на себя наиболее сложную роль, показывая при этом, как ещё можно выполнять те или иные действия. Позже, используя перенятый от него опыт, дети и сами смогут выбрать эту роль [6].

Далее, в старшей и подготовительной группах сюжетно-ролевые игры достигают своего максимального развития. Дети, участвующие в них, могут проявлять активность в рамках одной и той же игры достаточно долго (Л.В. Гильманова, А.С. Кагосян, В.А. Лапшин). На данном этапе их деятельность может отражать не только бытовые и трудовые ситуации, но также общественные, и экономические, в т.ч. связанные с этикой и психологией семейной жизни. При этом могут обыгрываться сцены, которые дети не только видели своими глазами, но и познакомились с ними благодаря СМИ или, например, рассказам взрослых [3].

При этом выпускник, успешно освоивший соответствующее направление подготовки, должен уметь максимально разнообразить игру, подсказывая сюжеты. Роль хорошего подспорья могут при этом сыграть экскурсии, виртуальные, либо очные [9].

Однако в любом случае основной направленностью таких игр должно стать уточнение имеющихся у воспитанников представлений об особенностях семейной жизни, взаимодействии в ходе неё представителей различных поколений, совместном досуге и др [6].

У будущего педагога соответствующей сферы следует сформировать представление ещё об одной общей черте сюжетно-ролевых игр. Заключается она в том, что по ходу таких действий дети воспроизводят поведение, чувства, переживания взрослых. Следовательно, для молодого воспитателя важно уметь правильно направить данную часть их игровой деятельности, сформировать правильные представления о мыслях, эмоциях и их воплощении в ходе семейной жизни [1].

Необходимо обучить студентов, осваивающих интересующий нас профиль подготовки, и использованию других методов в ходе развития у дошкольников представлений о данной стороне человеческого бытия.

В практике работы современных ДОУ наибольшую эффективность доказали следующие:

- сказкотерапия;
- чтение литературы на соответствующую тематику [9];
- просмотр мультимедийных презентаций и видеороликов о семье;
- проведение совместных мероприятий с детьми и родителями [11];
- творческая деятельность воспитанников, посвящённая данной теме.

Данные методы работы позволяют сформировать у воспитанников ДОУ первоначальные представления о значимости и роли семьи, основных чертах взаимоотношения её членов [12; 13].

Будущий педагог при этом должен овладеть навыками широкого применения подобных методик и их элементов в русле системного подхода как наиболее перспективного в практике подобной деятельности [10].

**Выводы.** Резюмируя, отметим, что сегодня вопросы, связанные с эффективной подготовкой студентов-педагогов к формированию образа семьи у детей дошкольного возраста являются весьма актуальными.

При этом возможности современной системы ВО позволяют развивать у обучающихся представления о перспективных в этом плане приёмах и методах, а ДОО – с успехом применять их.

Так же, в процессе профессиональной подготовки будущих работников образования, в том числе дошкольного обучения, необходимо, что бы использовались все возможности современного обучения, в том числе, гибридного (Н.У. Ярычев, И.Е. Емельянова, Г.С.Х. Дудаев [14]), так как это связано с тем, что современные реалии предопределяют проведение образовательного процесса в различных условиях, которые диктует социокультурная ситуация в стране.

С другой стороны, успешная подготовка к такого рода деятельности включает не только трансляцию будущим профессионалам прогрессивных идей и наработок, но и подготовку к их последующему развитию.

#### Литература:

1. Алексеева, Е.Н. Современные подходы к формированию личности будущих молодых специалистов в условиях высшего и среднего профессионального образования / Е.Н. Алексеева, В.А. Лапшин, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 217-219
2. Байханов, И.Б. Воспитывать патриотов / И.Б. Байханов // Обзор.НЦПТИ. – 2016. – № 8. – С. 52-54

3. Байханов, И.Б. Государственная политика как фактор развития национальной образовательной системы: базовые аспекты / И.Б. Байханов // Этносоциум и межнациональная культура. – 2020. – № 1(139). – С. 69-76
4. Бикбулатова, В.П. Мотивационная направленность как фактор формирования профессиональной компетентности студентов вуза / В.П. Бикбулатова, Р.С. Рабаданова, А.С. Кагосян // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2021. – Т. 10. – № 3. – С. 70-73
5. Богославец, Л.Г. Формирование профессионально-педагогической культуры специалистов дошкольной образовательной организации / Л.Г. Богославец, Т.В. Поданёва // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 182-186
6. Волошина, Л. Становление профессионализма будущих педагогов дошкольного образования / Л. Волошина // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 6. – С. 93-95
7. Дзидзоева, С.М. К вопросу организации и реализации педагогического наставничества в системе профессиональной подготовки студентов вуза дошкольного профиля / С.М. Дзидзоева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 382-385
8. Кагосян, А.С. Гуманистический подход к развитию мышления студентов в вузе: диссертация... канд. пед. Наук: 13.00.01 / Кагосян Алексей Сергеевич. – Сочи, 2000 – 116 с.
9. Сергеева, Р.Н. Пути формирования образа семьи у старших дошкольников / Р.Н. Сергеева, В.Э. Головенко, Л.В. Гильманова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Международной научной конференции. – Самара: АСГАРД, 2015. – С. 56-59
10. Сорокопуд, Ю.В. Организация эффективного коммуникативного взаимодействия в высшей школе в процессе реализации идей гуманистической образовательной парадигмы / Ю.В. Сорокопуд, А.С. Канюк, Г.С.Х. Дудаев // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 332-334
11. Сорокопуд, Ю.В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 320-324
12. Чернобровкин, В.А. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования в современных условиях развития вуза: международный опыт сотрудничества, основные направления и перспективы развития / В.А. Чернобровкин // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 2. – С. 164-168
13. Ярычев, Н.У. Подготовка будущих учителей к обеспечению прав ребёнка в образовательном учреждении / Н.У. Ярычев. – Москва: Московский институт государственного управления и права, 2017. – 150 с.
14. Ярычев, Н.У. Специфика педагогического общения преподавателя высшей школы в условиях реализации гибридного обучения / Н.У. Ярычев, И.Е. Емельянова, Г.С.Х. Дудаев // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 298-300

**Педагогика**

**УДК 37.0**

**доктор педагогических наук, профессор Савва Любовь Ивановна**

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

**доцент Клюкина Анастасия Андреевна**

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Аннотация.* В статье раскрывается значимость формирования готовности будущих педагогов к реализации мероприятий по предотвращению проявлений кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ. Уточняется определение понятия «кибербуллинг», описываются особенности влияния данного процесса на личность обучающегося. Проводится анализ научной литературы по проблеме формирования готовности будущих педагогов к предотвращению кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ. Показывается значимость роли педагога в профилактике проявлений агрессии в интернет-пространстве среди обучающихся. Определяются компоненты готовности будущих педагогов к предотвращению кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ. В них входят: установки, мотивы, качества и свойства личности, обеспечивающие учителю перспективу эффективной реализации своих профессиональных обязанностей. Описываются структурные компоненты готовности к предотвращению кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ, среди которых отмечают: мотивационно-ценностный компонент, когнитивный компонент, функционально-деятельностный компонент и личностный компонент. Подведен итог о необходимости формирования готовности будущих педагогов к предотвращению кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ в процессе обучения в ВУЗе, а также формирования умения предотвращать кибербуллинг в школе с целью эффективной борьбы с травлей в интернет-пространстве и создания безопасной коммуникации детей между собой в социальных сетях и на интернет-площадках. В доказательство данной необходимости разработана анкета «Кибербуллинг: участие и роли» и описаны результаты проведенного анонимного опроса среди студентов бакалавриата направлений подготовки «Психология», «Психолого-педагогическое образование», направленного на исследование осведомленности о феномене кибербуллинга, его видах и ролях в нём, о необходимых действиях по его предотвращению. Проведен анализ результатов анкетирования знания будущих педагогов-психологов о феномене кибербуллинга. Результаты работы могут быть использованы для последующего изучения данной проблемы преподавателями высших учебных заведений направлений подготовки «Педагогика», «Психолого-педагогическое образование», «Психология».

*Ключевые слова:* буллинг, кибербуллинг, жертва кибербуллинга, готовность, готовность будущего педагога, компоненты готовности будущих педагогов к предотвращению кибербуллинга среди обучающихся школ.

*Annotation.* The article reveals the importance of developing the readiness of future teachers to implement measures to prevent cyberbullying among students in secondary schools. The definition of the concept of “cyberbullying” is clarified, and the features of the influence of this process on the student’s personality are described. An analysis of scientific literature is carried out on the problem of developing the readiness of future teachers to prevent cyberbullying among students in secondary schools. The importance of the role of the teacher in preventing manifestations of aggression on the Internet among students is shown. The components of the readiness of future teachers to prevent cyberbullying among students in secondary schools are determined. They

include: attitudes, motives, qualities and personality traits that provide the teacher with the prospect of effectively implementing his professional duties. The structural components of readiness to prevent cyberbullying among students in secondary schools are described, among which are noted: motivational-value component, cognitive component, functional-activity component and personal component. The conclusion is made about the need to develop the readiness of future teachers to prevent cyberbullying among students of secondary schools during their studies at a university, as well as to develop the ability to prevent cyberbullying at school in order to effectively combat bullying in the Internet space and create safe communication between children on social networks and on Internet sites. To prove this need, a questionnaire "Cyberbullying: participation and roles" was developed and the results of an anonymous survey among undergraduate students in the fields of study "Psychology" and "Psychological and Pedagogical Education" were described, aimed at studying awareness of the phenomenon of cyberbullying, its types and roles in it, about the necessary actions to prevent it. An analysis of the results of a survey of the knowledge of future educational psychologists about the phenomenon of cyberbullying was carried out. The results of the work can be used for subsequent study of this problem by teachers of higher educational institutions in the areas of training "Pedagogy", "Psychological-pedagogical education", "Psychology".

*Key words:* bullying, cyberbullying, victim of cyberbullying, readiness, readiness of a future teacher, components of the readiness of future teachers to prevent cyberbullying among school students.

**Введение.** В современном мире среди обучающихся общеобразовательных школ достаточно распространено такое явление, как «кибербуллинг». Последствия такого явления находят отражение на развитии личности подростка. У некоторых обучающихся школ появляются специфические личностные особенности: они становятся агрессивными, замкнутыми и раздражительными детьми, не стремящимися к достижению новых целей и получению положительных оценок по учебным предметам. В запущенных случаях это может наносить вред психологическому и физическому здоровью детей.

В процессе получения педагогического образования у обучающихся зачастую не сформированы профессиональные компетенции, которые в дальнейшем позволят педагогу принимать во внимание множество особенностей развития и поведения детей, нейтрализовать социальные и психологические проблемы, возникающие в подростковом взаимодействии. Встает вопрос о целенаправленной подготовке будущих педагогов, которые будут обладать более расширенными знаниями и навыками в области взаимодействия детей между собой, нейтрализации конфликтного и агрессивного общения детей друг с другом в Интернет-сети.

В этом случае мы рассматриваем формирование готовности будущего педагога к предотвращению кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ как своевременную реакцию на изменения, отражающуюся на социальной сфере, включая образовательную систему [14].

В настоящее время в связи с высокой распространенностью использования школьниками сети Интернет и цифровизацией образования у детей возрос интерес к проблеме предотвращения кибербуллинга и в её активном обсуждении в педагогической среде. Стоит отметить, что педагогический коллектив не всегда серьезно воспринимает данное явление, демонстративно избегает обсуждения своей неготовности к профилактике кибербуллинга среди школьников, показывая отсутствие необходимых компетенций в решении данной проблемы.

Актуальность исследуемой нами проблемы находит подтверждение и в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2023-2030 годы, делающей акцент на необходимости обеспечения профессионализма и высокой квалификации педагогов при работе с детьми и их ближайшим окружением; создании условий для качественной подготовки педагогов всех отраслей, работающих с детьми и их родителями.

Этот вывод позволяет ориентировать нас на цель статьи: изучить определение понятия «кибербуллинг», информированность студентов о феномене кибербуллинга, проанализировать результаты и показать значимость формирования готовности будущего педагога к предотвращению кибербуллинга, а также определить компоненты готовности будущих педагогов к предотвращению кибербуллинга.

В качестве методов исследования были применены анализ и обобщение научной психологической и педагогической литературы, посвященной проблеме обучения студентов педагогических специальностей для предотвращения кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ.

В исследовании приняли участие респонденты юношеского возраста: студенты бакалавриата 1-2 курса направления подготовки «Психология», «Психолого-педагогическое образование» Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова».

Базой исследования выступает кафедра психологии ФГБОУ ВО «Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова».

С целью выявления информированности студентов о феномене кибербуллинга была проведена анкета «Кибербуллинг: участие и роли» (автор: Пол Ланган) [9]. Анкета содержит в себе 18 вопросов, не требующих развернутого ответа, но помогающих четко определить осведомленность о кибербуллинге, его видах и ролях в нём, о необходимых действиях по его предотвращению. Текст опросника дополнен авторами, что помогло определить не только выраженность роли в кибербуллинге, но и его последствия для личности подростка.

**Изложение основного материала статьи.** Относительно новый и стремительно распространяющийся вид насилия среди подростков – кибербуллинг. На запрос «Кибербуллинг» в поисковой системе Google 26 марта 2024 г. получено 381 000 результатов, на понятие «Ciberbullying» дается 40 700 000 результатов. Вместе с этим, в России не разработаны эффективные условия профилактики кибербуллинга в подростковой среде. Остается практически не исследована проблема формирования готовности будущих педагогов к предотвращению кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ.

Кибербуллинг – это один из множества видов агрессивного поведения. Психологический террор в иностранных источниках обозначается термином «bullying», переводящийся как «издеваться, запугивать, тиранить» [12]. Приставка «cyber» обозначает «относящийся к компьютерам, информационным технологиям, Интернету» [2].

На данный момент времени нет единой классификации видов и форм кибербуллинга. Е.Р. Южанинова [16] выделяет такие формы кибербуллинга, как: анонимные угрозы; использование личной информации без разрешения; киберотчуждение (исключение пользователя из чатов в мессенджерах); флейминг (диалог, перетекающий в конфликт); создание идентичного другому лицу фейкового аккаунта и распространение от лица автора порочащей информации, угроз; киберпреследование, хеппислеппинг (распространение сцен реального насилия, записанных на видео, посредством социальных сетей).

Одно из наиболее весомых психологических последствий кибербуллинга для подростка – развитие депрессии. Жертвы кибербуллинга зачастую могут испытывать чувство беспомощности, безнадежности и ненужности. Не менее важным психологическим последствием кибербуллинга, по мнению исследователей, является тревога. Всё это приводит к плохой успеваемости и влияет на будущее профессиональное самоопределение обучающегося.

Будущие педагоги общеобразовательных организаций для своевременной профилактики кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ должны быть готовы выполнять несколько действий. К таким действиям Бутарева Т.С. относит [3]: а) тщательное наблюдение за классным коллективом, определение особенностей межличностных отношений в классе; б) изучение аккаунтов обучающихся в социальных сетях, в том числе наблюдение за размещаемыми фото, видео, постами и комментариями к ним с целью своевременного реагирования на агрессию и защиту жертв; в) оформление для обучающихся информационного стенда на тему кибербуллинга, его опасности и вариантах профилактики; г) разработка и проведение профилактической работы с детьми, которая включает в себя разъяснение последствий кибербуллинга, включая административную и уголовную ответственность, формирование свода правил сетевой коммуникации, пресечение педагогом, как лицом, обладающим авторитетом среди детского коллектива, любого агрессивного поведения в отношении кого-либо с предъявлением требования соблюдения правил сетевой коммуникации; д) беседы с родителями обучающихся (при обнаружении случаев угроз, оскорбительных комментариев в Интернете по отношению к ученику необходимо обсудить сложившуюся ситуацию с родителями агрессора (если он известен) и пострадавшего).

Важно, чтобы к данной профилактической работе были готовы педагоги. Поэтому анализ современных педагогических исследований позволяет выделить два подхода к определению понятия «готовность». А.А. Деркач в теории личностного подхода рассматривает готовность как «совокупность свойств личности, обеспечивающих эффективность конкретной деятельности» [5].

М.Г. Магомедова определяет пять компонентов готовности будущих педагогов к предотвращению кибербуллинга, среди которых: мотивационный, творческий, личностно-деятельностный, операциональный и практический [8].

Р.М. Шамянов в составе структуры выделяет два важных компонента: ядро и периферия. Ядро характеризуется набором общих характеристик готовности, являющиеся стабильными в независимости от ситуации. Вместе с тем периферия выступает изменчивой частью, подстраивающейся под конкретные условия и требования [13].

Резюмируя информацию об адаптационной готовности, можно сделать вывод, что в условиях современного мира она выступает незаменимым условием, способствующем эффективному и с минимальными затратами взаимодействию в постоянно изменяющемся мире и целенаправленному преобразованию окружающей действительности. Далее рассмотрим психологическую готовность, активно исследовавшуюся в отечественной педагогике и психологии. Она выступает своего рода спусковым механизмом деятельности и представляет собой ключевое условие эффективности в различных сторонах жизни человека. В научных исследованиях рассматривается несколько подходов в рассмотрении данной готовности.

Ученые отечественной психологии не придерживаются единого мнения касательно структуры психологической готовности. Исследователи делают акцент в ней на различных компонентах и их взаимозависимости. И.В. Ивенских, С.Н. Сорокоумова и О.В. Суворова [6] в своих исследованиях описывают мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компонент. Р.Д. Санжаева [11] делает акцент на мотивационном, ориентационном, операциональном и оценочном компонентах. Ю.И. Щербаков, В.Ю. Могилевская, Э.В. Лихачева и И.В. Кондратенко [15] рассматривают мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и операционально-поведенческий компоненты.

Теоретический анализ научных исследований по проблеме формирования готовности будущих педагогов к предотвращению кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ подтверждает, что имеются разные подходы к определению компонентов данной готовности. Н.В. Провоторова в своих исследованиях делает акцент на мотивационном, когнитивном, деятельностно-технологическом и социально-психологическом компонентах [10]. Н.С. Аринушкина определила следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивно-оценочный, социально-перцептивный, организационно-личностный и эмоционально-чувственный [1].

Ученые предлагают лишь один подход к предотвращению кибертравли. Исследователи считают, что структура профилактики состоит из следующих компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный [4].

На основе анализа научных работ, отражающих готовность будущих педагогов к предотвращению кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ, выделим следующие структурные компоненты данной готовности: мотивационно-ценностный, когнитивный, функционально-деятельностный, личностный [7].

С целью доказательства необходимости формирования у будущих педагогов готовности к предотвращению кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ нами была проведена анкета, направленная на изучение степени осведомленности студентов педагогических специальностей о феномене кибербуллинга, его видах и особенностях, необходимых действиях по его предотвращению.

В декабре 2023 года было проведено анкетирование студентов педагогических специальностей, в котором приняли участие 90 студентов ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», обучающихся по программам бакалавриата направлений подготовки «Педагогика», «Психолого-педагогическое образование», «Психология».

Результаты опроса показали, что большинство студентов-педагогов и студентов-психологов ( $x=78,8$ ) слышали о феномене кибербуллинга, 69,0 из них становились свидетелями данного явления, но они столкнулись с тем, что нет четкого понимания сути действий по предотвращению повторного попадания учащихся в ситуации кибербуллинга и их применению в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Результаты проведенного анонимного опроса среди студентов позволяют констатировать, что у студентов педагогических специальностей нет четкого понимания сути и алгоритма действий по предотвращению повторного попадания учащихся в ситуации кибербуллинга и его применению в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

**Выводы.** Полученные данные позволяют сделать вывод, что формирование готовности будущих педагогов к реализации мероприятий по предотвращению проявлений кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ выступает значимым и малоизученным направлением в обучении студентов педагогических специальностей.

Процесс кибербуллинга характеризуется агрессивными, умышленными действиями по отношению к жертве, реализуемыми посредством Интернета и социальных сетей, что делает такую травлю незаметной для окружающих и наносящей колоссальный вред для психологического здоровья личности подростка.

Среди последствий влияния кибербуллинга на личность обучающихся выделяются: развитие депрессии, характеризующееся ощущением у подростков беспомощности, безнадежности и никчемности; развитие тревоги, которая является причиной снижения подростками социального взаимодействия; снижение академической успеваемости обучающихся, мотивации и самооценки, а в тяжелых случаях появление суицидальных мыслей и самоповреждающего поведения. Всё это подтверждает необходимость формирования готовности будущих педагогов к предотвращению кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ.

Процесс формирования готовности будущих педагогов к предотвращению кибербуллинга включает в себя взаимодействие пяти основных компонентов готовности, среди которых отмечают: мотивационный, творческий, личностно-деятельностный, операциональный и практический компоненты.

Описанные структурные компоненты готовности будущих педагогов к предотвращению кибербуллинга позволяют проанализировать и правильно подобрать методы и технологии профилактики проявлений агрессии в Интернет-среде.

Педагог в профилактике проявлений агрессии в Интернет-пространстве играет ключевую роль и в своей профессиональной деятельности решает ряд задач: проводит наблюдение за классным коллективом с целью определения межличностных отношений в классе; изучает социальные сети обучающихся; осуществляет просветительскую деятельность среди учеников; осуществляет психопрофилактическую работу, направленную на снижение Интернет-травли среди обучающихся; систематически проводит беседы с родителями или законными представителями детей просветительской направленности.

Формирование готовности будущих педагогов к предотвращению кибербуллинга среди обучающихся общеобразовательных школ может выступить одним из условий формирования безопасной образовательной среды для обучающихся общеобразовательных школ. Результаты работы могут быть использованы для последующего изучения данной проблемы преподавателями высших учебных заведений направлений подготовки «Педагогика», «Психолого-педагогическое образование», «Психология».

#### Литература:

1. Аринушкина, Н.С. Специфика социальной категоризации молодежи в различных условиях социализации / Н.С. Аринушкина // Semantic Scholar. – 2008. – С. 37-41
2. Бочавер, А.А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т.11. – № 3. – С. 177-191
3. Бутарева, Т.С. Работа педагогов по профилактике кибербуллинга в школьном коллективе / Т.С. Бутарева // Международный научный журнал «Символ науки». – 2023. – №3. – С. 110-111
4. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионов – М.: Логос, 2011. – 336 с.
5. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
6. Ивенских, И.В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики / И.В. Ивенских, С.Н. Сорокоумова, О.В. Суворова // Вестник Минского университета. – 2018. – Т. 6. – №1. – С. 1-12
7. Кувшинова, И.А. Профессиональная подготовка будущих педагогов-дефектологов к работе с детьми с сенсорными нарушениями / И.А. Кувшинова, Э.Р. Калинина // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2024. – Т. 8. – № 1. – С. 17-24
8. Магомедова, М.Г. Университетский комплекс непрерывного образования – инновационная система качественной подготовки педагогических кадров / М.Г. Магомедова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2018. – Т. 12. – №1. – С. 84-89
9. Осипов, И.С. Кибербуллинг и его влияние на психическое здоровье подростка [Электронный ресурс] / И.С. Осипов. – URL: <http://www.rae.ru/forum2012/275/1643> (дата обращения: 20.03.2024 г.). – Режим доступа: для зарегистр. пользователей.
10. Провоторова, Н.В. Особенности профессионального становления специалистов органов социальной защиты / Н.В. Провоторова, А.С. Манченко // Управление социально-экономическим развитием государства: поиск эффективных моделей: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Луганск: Ноулидж, 2019. – С. 341-344
11. Санжаева, Р.Д. Психологическая готовность личности к деятельности как метакатегория / Р.Д. Санжаева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – №1. – С. 127-140
12. Хохлова, Н.И. Обеспечение детской безопасности в Интернете: российский опыт и зарубежные инициативы / Н.И. Хохлова. – Пространство и время. – 2012. – №1. – С. 87-91
13. Шамионов, Р.М. Роль установок на авторитаризм и социальное доверие в проявлениях гражданской и онлайн-активности / Р.М. Шамионов. – Экспериментальная психология. – 2023. – Т. 16. – № 2. – С. 101-120
14. Шпаковская, Е.Ю. Психологические особенности виктимного поведения подростков, подвергавшихся кибербуллингу / Е.Ю. Шпаковская, А.А. Клюкина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 1. – С. 59-69
15. Щербаков, Ю.И. Особенности психологической готовности студентов Преднистроя к психолого-педагогической деятельности / Ю.И. Щербаков, В.Ю. Могилевская, Э.В. Лихачева, И.В. Кондратенко // Педагогика и психология образования. – 2018. – №1. – С. 158-168
16. Южанинова, Е.Р. Интернет как новое пространство самореализации молодежи / Е.Р. Южанинова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – №7(156). – С. 1-8

Педагогика

#### УДК 373.5

аспирант Садовая Алена Юрьевна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ НАСТАВНИЧЕСТВА «РАВНЫЙ-РАВНОМУ» В РАМКАХ ВУЗА НА ПРИМЕРЕ НЕВИННОМЫССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

*Аннотация.* На страницах данного исследования осуществляется сравнение хода и результатов реализации программы наставничества «Равный-равному» в рамках вуза на примере Невинномысского государственного гуманитарно-технического института. Необходимость правильной организации соответствующей деятельности обусловлена наиболее актуальными трендами развития российского образования. Она связана со становлением в образовательном пространстве Российской Федерации централизованной системы научного и методического сопровождения педагогических кадров, в особенности, находящихся на этапе профессионального становления. Данная форма совершенствования компетенций педагогических работников является одним из главных направлений дальнейшего развития образования в нашей стране. Её грамотная реализация позволит достичь следующих целей: генерация образовательной среды, характеризующейся высокой степенью психологической комфортности для развития и повышения квалификации педагогов, организация обмена позитивным опытом, как личностным, так и профессиональным.

*Ключевые слова:* наставничество, профессиональное становление, мастерство, мотивация, сопровождение.

*Annotation.* On the given study pages, the peer-to-peer mentoring program implementation progress and results within the university are compared using the Nevinnomysk State Humanitarian and Technical Institute example. The need for relevant

activities proper organization is due to the most relevant trends in the Russian education development. It is connected with the formation in the Russian Federation educational space centralized scientific and methodological support system for teaching staff, especially those who is at the professional formation stage. This teaching staff competencies improving form is one of the main directions for the further education development in our country. Its competent implementation will allow achieving the following goals: an educational environment characterized by a high degree of psychological comfort for the development and advanced teachers training generation, organization of the positive experiences exchange between them, both personal and professional.

*Key words:* mentoring, professional development, mastery, motivation, support.

**Введение.** Быстрые темпы обновления средств производства и телекоммуникации, а также связанные с ними метаморфозы в экономической, социальной и культурной сферах не могут не сказаться на развитии образования в России и мире (В.М. Агафонова, С.Л. Березина, Н.Н. Двудличанская, С.М. Дзидоева, Е.И. Зритнева, М.М. Найманова, В.Б. Пясецкий). В таких условиях с особенной остротой встаёт вопрос обеспечения глобальной конкурентоспособности выпускников российских вузов (Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова) [4; 12].

В этой связи одной из приоритетных становится задача обеспечения высокого уровня сформированности компетенций педагогических работников [2]. В частности, необходимо повышенное внимание к развитию соответствующих качеств у тех из них, профессиональное мастерство которых находятся на стадии формирования. При этом наставничество занимает особое место в этом процессе.

«Перенастройка» всей образовательной системы, приведение её в соответствие с общемировыми тенденциями развития, а также действующими стандартами предъявляют определённые требования к ходу и результатам процесса развития компетентности современного педагога [10]. Их реализация, в свою очередь, связана с поиском новых подходов к осуществлению наставничества. Определённый интерес в этой связи представляет программа «Равный – равному» (Н.Н. Горелова, Н.Н. Журавлева, И.В. Круглова, И.А. Урмина).

Некоторые аспекты её применения будут рассмотрены ниже.

**Изложение основного материала статьи.** Программы наставничества, ныне реализуемые в отечественной системе подготовки педагогов объединяют общие стратегические цели [6]. В их ряду мы можем отметить следующие: обеспечение скорейшей адаптации будущих и молодых педагогов к реальным условиям осуществления им различных видов деятельности [11]; развитие их методической и методологической грамотности; минимизация количества недочётов при реализации профессиональных обязанностей (М.В. Данилова, Н.Н. Двудличанская, Е.И. Зритнева, И.А. Тальшинская, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко);

– готовность молодых кадров к реализации некоторых специфических задач современного педагога [12].

Актуальность реализации перечисленных целей обусловлена низким интересом, который большинство представителей современной молодёжи демонстрируют к профессии педагога [1]. С данным фактором, в свою очередь, связан высокий процент «выхода» из соответствующей профессии [3].

Необходимость сведения к минимуму негативных последствий указанных выше тенденций определила направленность экспериментального исследования, проведённого на базе Невинномысского государственного гуманитарно-технического института (НГГТИ). Его цель состоит во всестороннем исследовании эффективности программы наставничества «Равный-равному» в вузе.

Важным этапом реализации указанной цели стало создание на базе указанной ОО регионального центра наставничества. Его деятельность сводится к реализации следующих аспектов:

– осуществление поддержки образовательных организаций, каковые участвуют в практическом воплощении федеральной целевой модели наставничества [11];

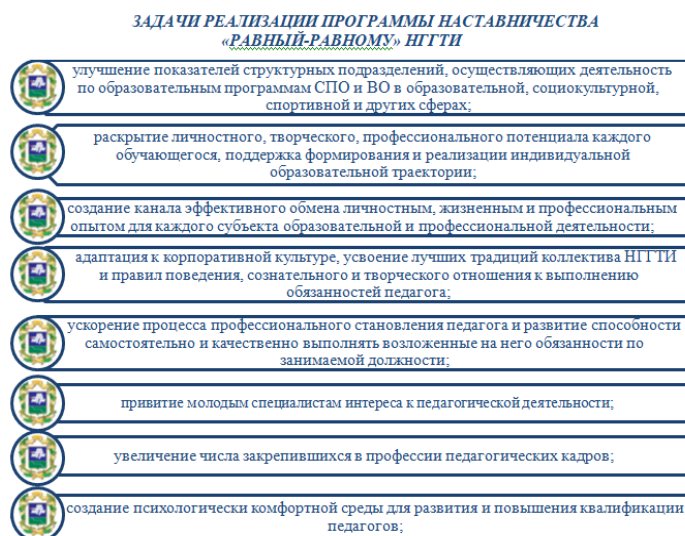
– демонстрация положительного влияния института наставничества на результаты функционирования системы образования в нашей стране [10];

– повышение результативности практического воплощения проектов такого плана, реализуемых на региональном уровне [8].

Далее, в феврале 2022 г. в НГГТИ было утверждено положение о программе наставничества «Равный – равному».

Главная цель реализации – раскрытие потенциала будущих и начинающих педагогических работников в целях обеспечения максимального успеха их дальнейшей профессиональной деятельности в пространстве современных образовательных организаций [2].

Поставленной цели соответствует ряд задач (Рис. 1).



**Рисунок 1. Основные задачи процесса реализации программы наставничества «Равный - равному» в образовательном пространстве НГГТИ**

На основе анализа цели и задач рассматриваемого положения можно констатировать доминирование социально – педагогических функций, обеспечивающих целенаправленность сопровождения педагогов и его обоюдный характер. Данные черты, в свою очередь, способствуют достижению приемлемой стадии развития мастерства педагогов [9].

В рамках реализации рассматриваемой был проведён ряд мероприятий (Табл. 1).

Таблица 1

**Мероприятия, спланированные и организованные по ходу практического воплощения в НГГТИ программы наставничества «Равный-равному»**

| № п/п | Дата                | Наименование  | Содержание  |
|-------|---------------------|---|---|
| 1     | 7 марта 2023 г.     | Открытие Года педагога и наставника   | Церемония награждения педагогов и наставников, а также педагогических династий [1].   |
| 2     | 13-17 марта 2023 г. | Участие будущих и молодых педагогов НГГТИ в I Региональном этапе чемпионата по профессиональному мастерству «Профессионалы» Ставропольского края – 2023 по компетенции «Дошкольное воспитание». | В ходе Чемпионата проверялась сформированность у педагогов знаний, умений, навыков и трудовых функций. Он осуществляется посредством оценки выполнения практической работы. При этом основные направления, в рамках которых оценивались компетенции конкурсантов, включали:<br>– содержательные аспекты деятельности педагогического работника;<br>– способность к менеджменту и творчеству в избранной профессии;<br>– умения и навыки, связанные с реализацией эффективной профессиональной коммуникации;<br>– ИКТ-компетентность;<br>– соблюдение санитарных норм и правил профилактики травматизма, обеспечение охраны жизни и здоровья учащихся [5]. |
| 3     | 24 апреля 2023 г.   | Организация и проведение на базе НГГТИ конференции «Актуальные вопросы создания современной системы регламентации наставнической деятельности».   | Формат данного события был смешанным. Это, в свою очередь, позволило задействовать в нём свыше 200 участников, представлявших девять десятков образовательных организаций, действующих на территории Ставропольского края. В ходе данной конференции обсуждались следующие вопросы:<br>– проблемы организации эффективного функционирования системы наставничества, отвечающей требованиям современного государства и общества;<br>– особенности реализации профессионального стандарта «Наставник» в современных условиях;<br>– квалифицированные требования к реализации деятельности наставником [9]   |

В целях определения степени эффективности программы наставничества «Равный-равному» в Невинномыском государственном гуманитарно-техническом институте было проведено анкетирование студентов в количестве 230 чел.

В данный контингент входили студенты 1-4 курсов бакалавриата, обучающиеся в очной форме. Оценивание происходило в баллах от 1 до 10. При этом 1 – низший балл, 10 – самый высокий. Результаты соответствующей процедуры представлены в виде среднего балла по итогам ответов обучающихся (Табл. 2).

Таблица 2

**Результаты анкетирования студентов бакалавриата, осваивающих педагогические специальности, по программе «Наставничество» в Невинномыском государственном гуманитарно-техническом институте**

| № п/п | Вопрос анкеты   | Суммарный балл |
|-------|---|----------------|
| 1     | Как Вы оцениваете уровень комфорта при общении с наставником?   | 9,7            |
| 2     | Насколько интересным и полезным для Вас было взаимодействие с ним, реализовывавшееся в индивидуальном формате?  | 7,6            |
| 3     | Насколько интересным и полезным для Вас было взаимодействие с ним, реализовывавшееся в групповом формате?   | 9,0            |
| 4     | Каков уровень методической поддержки, полученной Вами получили со стороны наставника?   | 9,9            |
| 5     | Насколько сильно Вы нуждаетесь в дальнейшей его помощи?   | 6,0            |
| 6     | Насколько понятен для Вас оказался план деятельности, предложенный наставником?   | 8,9            |
| 7     | Оцените перемены, произошедшие в Ваших профессиональных и личностных качествах, а также умения реализовывать их на практике, произошедшие по итогам взаимодействия с наставником. | 7,5            |
| 8     | Насколько полезной для Вас оказалась в итоге работа с наставником?  | 8,1            |



Результаты анкетирования зафиксировали наивысшие средние баллы по следующим параметрам:

- уровень поддержки, которую обучающиеся получили при взаимодействии с наставником;
- уровень комфорта по ходу работы с ним.

При этом наименьший балл, 6,0, зафиксирован в строке вопроса: «Насколько сильно Вы нуждаетесь в дальнейшей его (наставника) помощи?». Возможно это связано с непониманием обучающихся «чем» и «как» может помочь наставник и недостаточно активной вовлеченностью в работу с наставником [6]. Точно ответить на вопрос о влиянии данной тенденции на интересующие нас показатели смогут только дальнейшие исследования в этой области [3].

По итогам проведённых изысканий могут быть сформулированы основные рекомендательные направления дальнейшего развития программы «Равный – равному» в вузе:

- обязательная организация работы минимум 10 наставнических групп, с определёнными целевыми сегментами [7];
- организация совместной работы по развитию творческих или социальных проектов, в процессе которых будущие и молодые педагогические работники смогут аккумулировать свежее видение и креативные идеи, наставник при этом выполняет роль организатора и куратора [5];
- осуществление профессиональной поддержки, направленной на помощь при трудоустройстве выпускников вузов, успешно освоивших соответствующие направления подготовки [13];
- развитие у педагогов надпрофессиональных навыков путём совершенствования действующей системы наставничества [7];
- организация работы координационного совета наставничества (.М. Агафонова, М.В. Данилова, С.М. Дзидзоева, И.А. Тальшинская, Г.А. Шайхутдинова);
- поддержка формирования наиболее актуальных на момент реализации соответствующей программы умений и навыков педагогов [4];
- стимулирование саморазвития, а равно осознанного стремления сделать оптимальный выбор дальнейшей образовательной, а следовательно, и карьерной траектории [8].

**Выводы.** Результаты исследования демонстрируют: наставничество представляет собой двусторонний целенаправленный процесс передачи уникального опыта от старшего поколения педагогов к младшему. Оно включает психолого- педагогическое и методическое сопровождение как начинающих работников данной сферы, так и тех лиц, что лишь готовятся ими стать.

Одной из перспективных форм его организации является деятельность, реализуемая в соответствии с программой «Равный – равному». Её эффективность подтверждается результатами опытно-экспериментальной работы. При внесении некоторых модернизаций такая программа наставничества вполне может найти своё применение в пространстве отечественных ОО.

#### Литература:

1. Агафонова, В.М. Наставничество как форма научно-методического сопровождения профессионального становления будущего педагога / В.М. Агафонова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 136-138
2. Груднинская, Т.В. Реализация практико-ориентированного подхода в методической деятельности педагога СПО / Т.В. Груднинская, Л.А. Филимонюк // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5(102). – С. 224-226
3. Данилова, М.В. Наставничество как средство закрепления молодежи в педагогической профессии / М.В. Данилова // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3. – С. 16-23
4. Двудличанская, Н.Н. Проектная деятельность студентов вуза как средство достижения результатов обучения / Н.Н. Двудличанская, С.Л. Березина, В.Б. Пясецкий // Alma Mater. – 2022. – № 11. – С. 22-27
5. Дзидзоева, С.М. К вопросу организации и реализации педагогического наставничества в системе профессиональной подготовки студентов вуза дошкольного профиля / С.М. Дзидзоева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 382-385
6. Елисеева, Л.А. Наставничество и сторителлинг как эффективные способы трансляции неявного знания / Л.А. Елисеева // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 1. – С. 46-49
7. Журавлева, Н.Н. Организация наставничества как необходимое условие управления качеством образования / Н.Н. Журавлева, И.А. Тальшинская // Вестник педагогических инноваций. – 2022 – №2. – С. 14-22
8. Зритнева, Е.И. Технологии наставничества в профессионально-личностном развитии студентов / Е.И. Зритнева, М.М. Найманова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 340-342
9. Круглова, И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореферат дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Круглова Ирина Викторовна. – Москва, 2007. – 27 с.
10. Нугуманова, Л.Н. Наставничество как эффективная практика управления профессиональным развитием педагога в условиях сетевого взаимодействия / Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 2(38). – С. 54-59
11. Распоряжение об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися // Минпросвещения России Официальный интернет-ресурс: [сайт], 2019. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b014f0f434e770efe527956bdb272a38/download/2649> (дата обращения: 17.05.2024)
12. Сорокопуд, Ю.В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 320-324
13. Урмина, И.А. Наставничество, его значение в истории и современности / И.А. Урмина, Н.Н. Горелова // Социальная политика и социология. – 2010. – № 7. – С. 85-94

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент,  
 профессор РАЕ Самохина Светлана Сергеевна  
 Ульяновский институт гражданской авиации имени  
 Главного маршала авиации Б.П. Бугаева (г. Ульяновск);

аспирант Морозов Андрей Олегович  
 Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации  
 имени Главного маршала авиации А.А. Новикова (г. Санкт-Петербург)

## ФИЗИЧЕСКИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ ПОЛЕТА ВОЗДУШНОГО СУДНА КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ПОЛЕТА

*Аннотация.* Статья посвящена особенностям организации учебного процесса при подготовке авиационных специалистов в вузе. Анализируются физические процессы, которые могут служить причинами или предпосылками авиационных происшествий. Профессиональная надежность пилотов и авиадиспетчеров в нештатных ситуациях должна быть основана на понимании причин происходящего, на знании физических ограничений авиационной техники. Предложена методика применения инвариантных знаний о структуре деятельности для организации учебного процесса при подготовке авиационного специалиста в вузе с целью формирования продуктивного профессионального мышления.

*Ключевые слова:* безопасность полетов, авиационная техника, авиационные происшествия, воздушное судно, физические явления, профессиональная надежность, учебный процесс, дидактические условия, авиационный специалист.

*Annotation.* The article is devoted to the peculiarities of the organization of the educational process in the training of aviation specialists at the university. Physical processes that can serve as causes or prerequisites for aircraft accidents are analyzed. The professional reliability of pilots and air traffic controllers in emergency situations should be based on an understanding of the causes of what is happening, on knowledge of the physical limitations of aviation equipment. A methodology for applying invariant knowledge about the structure of activities for organizing the educational process in training an aviation specialist at a university in order to form productive professional thinking is proposed.

*Key words:* flight safety, aviation equipment, aviation accidents, aircraft, physical phenomena, professional reliability, training process, didactic conditions, aviation specialist.

**Введение.** Техническая оснащенность авиационной отрасли с применением автоматизированных систем изменяет условия труда авиационных специалистов. При этом вследствие феномена интеллектуального подавления человека сложной техникой, из-за рассогласования между физическими возможностями человека и возможностями используемых технических систем, а иногда и при недостаточной профессиональной обученности человека-оператора при решении оперативных задач возникают ошибки, которые обобщенно относят к категории «человеческий фактор».

Следует отметить, что запросы практики в технических областях человеческой деятельности опережают необходимые изменения в профессиональной подготовке специалистов в технических вузах. Уровень техники обновляется чрезвычайно быстро, степень ее сложности возрастает.

Обеспечение безопасности полетов является главной задачей гражданской авиации, так как профессия пилота относится к категории наиболее технически сложных, связанной с риском [1]. 90% авиационных происшествий в последние годы имеют причиной «человеческий фактор», который, в свою очередь, связан на 95% с недостаточным уровнем профессиональной подготовки [2-4].

Без понимания физической сущности работы узлов авиационной техники невозможна безопасная деятельность пилота – инженера и авиационного диспетчера. Причем понимание практически значимых закономерностей будущие авиационные специалисты получают на младших курсах при изучении физики, интеллектообразующей учебной дисциплины. Таким образом, актуальной остается проблема организации учебного процесса в авиационном вузе, способствующего снижению потенциальных рисков в профессиональной деятельности авиационных специалистов.

Цель – выявить условия для формирования продуктивного профессионального мышления при подготовке специалистов для обеспечения безопасности в авиационной отрасли.

Задачи: проанализировать причины авиационных происшествий в авиационной технике с точки зрения физических причины явлений; установить этапы обучения и практической деятельности авиационных специалистов, на которых следует рассматривать физические причины рисков в авиации; рассмотреть дидактические условия и разработать дидактические материалы для организации учебного процесса в вузе с целью формирования продуктивного профессионального мышления на основе инвариантных знаний.

**Изложение основного материала статьи.** Подготовка к профессиональной деятельности в авиационном вузе осуществляется через систему профессионально-ориентированных задач в курсе общепрофессиональных дисциплин на начальном этапе обучения, на старших курсах при изучении специальных дисциплин, в ходе тренажерной подготовки и учебных полетов. Условием безопасной профессионально-инженерной деятельности пилота-инженера и авиационного диспетчера является понимание физической сущности явлений, связанных с условиями полета воздушного судна и работой его технических систем, функционирования систем, обеспечивающих безопасность полетов.

Таким образом, профессиональная надежность пилотов и авиадиспетчеров в нештатных ситуациях должна быть основана на понимании причин происходящего, на знании физических ограничений, неучет или игнорирование которых может привести к авиационным происшествиям.

Мы поддерживаем идею педагогической спирали для построения программ учебных дисциплин (математики, физики, информатики и т.д.) [5]. Но считаем, что профессиональная подготовка специалиста в вузе должна строиться на идее сквозной спирали при переходе от изучения общеобразовательных дисциплин к специальным.

Подготовка к продуктивной профессиональной деятельности в таких условиях может быть основана на деятельностной теории, личностно-ориентированных технологиях обучения, направленных на обучение студентов умениям по анализу информации, синтезированию новых знаний, освоению новых областей деятельности [6].

В своей практической деятельности мы используем инновационные подходы с освоением обучаемыми обобщенных методологических знаний о структуре деятельности, то есть инвариантных знаний [7, 8]. Мы опираемся на теорию поэтапного формирования умственной деятельности (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); концепцию об управлении творческой деятельностью с помощью методологических знаний о структуре деятельности и взаимосвязях по типу уподобления между компонентами деятельности [6]. Эти знания строятся по типу соответствия предмета – цели или

образцу продукта деятельности, орудий – предмету и цели, операций – предмету, орудиям и цели, продукта – цели, предмету, орудиям, операциям.

Нами выявлены приемы и разработаны дидактические средства (учебные карты и система специально разработанных задач) для реализации такого подхода. Это означает, например, что при изучении физики в авиационном вузе на младших курсах анализируется физическое явление и рассматривается потенциальная возможность внедрения этого фундаментального знания в конкретные прикладные решения (технические устройства) [7, 8].

Учебные карты содержат приемы предметно-специфического анализа фундаментальных физических знаний и позволяют обучаемым провести методологический анализ прикладных технических устройств, в принцип действия которых могут быть внедрены эти физические явления. Это дает возможность обучаемым получить не только субъективно новые знания, касающиеся принципа действия технических устройств, физических ограничений или особенностей их технической эксплуатации, но и к пониманию потенциально новых технических объектов, то есть объективно новых знаний.

Тогда на старших курсах при изучении специальных дисциплин, тренажерной практики следует применять идею дидактической спирали, то есть фактически разнесенного повторения. При этом акцент делается на принципе действия технических устройств и систем через понимание физических основ их работы. Появляется возможность объяснить причины возможных технических отказов узлов авиационной техники, способов их предупреждения, минимизации возможных последствий, рассмотреть физические ограничения, влияющие на полет воздушного судна. Таким образом, будет реализовываться уже в ходе учебного процесса система управления рисками в области безопасности полетов (СУБП) в авиационной отрасли.

29.09.2012 в Свердловской области произошла авария с самолетом Ан-2 RA-33601. Расследование показало, что причиной аварии явилось капотирование самолета при выполнении вынужденной посадки [9]. Капотирование чаще всего происходит с легкими одновинтовыми самолетами. Но при посадке больших воздушных судов на сложную поверхность и повреждении шасси также возможно капотирование. Физическая причина данного явления состоит в том, что вращение возникает при резком торможении или наезде на препятствие из-за разницы момента силы тяжести относительно передней опоры шасси и момента силы реакции. Причем опрокидывающий момент возрастает с увеличением высоты шасси. Это означает, что для воздушных судов с хвостовой опорой имеются ограничения на применение тормозов. Вероятность капотирования значительно меньше для шасси с передней опорой, так как центр масс воздушного судна вынесен вперед относительно основных стоек шасси, а передняя опора находится на значительном расстоянии от него.

Оптические явления в атмосфере могут выступать причинами авиационных инцидентов. Известны случаи авиационных происшествий и даже катастроф из-за образования тонких слоев облачности под слоем инверсии, которые искажают восприятие наземных ориентиров при заходе на посадку. При наклонном падении лучей в тонком слое облачности происходит в соответствии с законом преломления смещение изображения видимых по курсу объектов. Это приводит к тому, что реальное положение взлетно-посадочной полосы и наблюдаемое изображение смещены относительно друг друга (изменение посадочного курса).

Условием для образования таких тонких слоев облачности могут выступать сочетание низких температур окружающей среды и наличия промышленных объектов с выбросом нагретого воздуха в результате технологических процессов на производстве. С такими явлениями сталкивались пилоты самолетов Ан-12 на аэродромах в районе шахт в Воркуте. По этой причине произошла катастрофа военного самолета в Германии, так как аэродром находился вблизи крупных заболоченных участков. Особенность подобных слоев состоит в том, что с земли при вертикальном наблюдении с помощью лидаров и визуально подобный слой прозрачен. Но для пилота, находящегося выше этого слоя, из-за явления рассеяния на каплях воды и при наклонном падении он становится непрозрачным.

По причине низкого положения тонких облачных слоев относительно земли после выхода из этого слоя и обнаружения смещения воздушного судна относительно взлетно-посадочной полосы практически невозможно уйти на второй круг. Пилоты должны понимать физическую природу данного редкого явления, информацию о нем необходимо анализировать в курсе метеорологии, в ходе реальных полетов.

Неблагоприятные метеоусловия, а точнее неучет этих условий экипажем воздушного судна (человеческий фактор), могут выступать причинами авиационных происшествий. Около 30% авиационных происшествий происходит в процессе посадки воздушного судна.

Одной из причин катастрофы, которая произошла в аэропорту Пулково 23.05.1991г. при посадке самолета Ту-154Б-1, как указано в заключении по результатам расследования, явилось «искажение проекции ВПП на сетчатке глаза пилота, вызванное преломлением световых лучей, отраженных от наземных объектов наблюдения, из-за наличия полосы ливневых осадков» [10].

Наличие слоя воды на лобовом стекле вследствие ливневых осадков создает слой, преломление лучей в котором приводит к смещению изображения и создает иллюзию более высокого расположения относительно взлетно-посадочной полосы и восприятие осевой линии взлетно-посадочной полосы левее или правее реального. Знания о законах преломления должны быть актуализированы после изучения в курсе физики при изучении метеорологии и при анализе неблагоприятных условий погоды в процессе реальных полетов.

На начальной стадии освоения пилотирования воздушного судна пилот при отсутствии зрительного наблюдения наземных ориентиров еще не приспособлен к адекватному восприятию обстановки. Сигналы от вестибулярного аппарата и зрительного анализатора в этой ситуации недостаточно скоординированы с поступающей объективной информацией. В сложной метеорологической обстановке, в ситуации стресса это может привести к потере пространственной ориентировки из-за вестибулярных иллюзий.

В частности, 6 апреля 2012 года при выходе из разворота со снижением в условиях "белизны" подстилающей поверхности из-за снега произошла авария вертолёта Agusta AW 119MKII RA-01980, экипаж не смог оценить реальную высоту полёта вертолёта [9].

Причинами зрительных иллюзий выступает физиологический механизм вестибулярного аппарата, связанный с физическими закономерностями движения в пространстве, обусловленными наличием разнонаправленных изменяющихся ускорений [11]. Горизонтальный полет воздушного судна с ускорением человек из-за направления результирующей силы воспринимает как движение с кабрированием вследствие перегрузок, которые не связаны с изменением тангажа.

Длительное вращение (длительный вираж) с резкой остановкой или изменение направления движения приводит к ощущению вращения в противоположную сторону вследствие явления инерции. Индикатором угла скольжения при координированном развороте служит указатель скольжения, на чувствительный элемент которого действует сила тяжести, направленная вертикально вниз, и центробежная сила, возникающая при повороте.

Еще более сложная ситуация возникает, если при выполнении виража опустить голову вниз или поднять вверх. Жидкость вестибулярного аппарата при этом будет подвергаться воздействию силы Кориолиса в направлении,

перпендикулярном уже имеющимся двум движениям, то есть возникает ощущение перемещения в третьем направлении по отношению к имеющимся и может вызвать сильные болевые ощущения.

7 января 2022 года вследствие потери пространственной ориентировки произошла катастрофа вертолета AS350B3 RA-07295 [9]. Одна из причин – возникновение иллюзии «светового экрана» после взлета в ночное время в условиях снегопада при невыключенных фарах. Из-за рассеяния возникает светящийся вертикальный столб из осадков (снег или дождь), который пилот воспринимает как горизонтальную поверхность и стремится изменить положение воздушного судна в пространстве.

Гироскопический эффект у винтовых самолетов и вертолетов часто является причиной ошибок пилотирования [12]. При движении одновинтового самолета имеет место сильно выраженный гироскопический эффект. Как физический феномен он трудно понимается обучаемыми, так как бытовые представления о движении не совпадают с реально наблюдаемыми. В Руководствах по летной эксплуатации для различных типов воздушных судов содержатся рекомендации по парированию гироскопических эффектов, но не объясняются причины их возникновения.

Например, на одновинтовом самолете Як-52 с воздушным винтом левого вращения при выполнении правого виража наблюдается кабрирование, а при левом вираже – пикирование, которые следует компенсировать отклонением руля направления и элеронов. В нештатной ситуации, ситуации неопределенности, стресса, при быстро меняющихся условиях полета пилот не всегда выполняет правильные действия. Невыполнение этих действий приводит к катастрофическим последствиям.

Но можно имитировать многие реальные процессы на лабораторных демонстраторах. Мы разработали динамическую модель для демонстрации гироскопического эффекта на одновинтовом самолете [13]. У обучаемых при изучении гироскопического эффекта на этом демонстраторе появляется возможность рассмотреть особенности явления не из кабины самолета в процессе полета, а с внешней стороны, многократно повторить условия возникновения явления. Важность подобного наблюдения и изучения можно проиллюстрировать высказыванием пилота воздушного судна с большим стажем: «Всегда знал, что нужно делать в такой ситуации, но никогда не понимал почему. Теперь на этой модели всё стало ясно!».

**Выводы.** Продуктивное мышление у обучаемых не формируется стихийно. Инновационные подходы с освоением обучаемыми обобщенных методологических знаний о структуре деятельности, то есть инвариантных знаний, которые обладают высокой степенью обобщенности по сравнению с предметными и межпредметными знаниями, позволяют обеспечить непрерывность и продуктивность учебного процесса на различных этапах подготовки и переподготовки авиационных специалистов, способствовать их профессиональной мобильности.

Профессиональная надежность пилотов и авиадиспетчеров в нештатных ситуациях должна быть основана на понимании причин происходящего, на знании физических ограничений авиационной техники [14,15]. Таким образом, понимание физической природы ограничений для полета воздушного судна и перенос акцента на освоение обучаемыми и специалистами авиационной отрасли инвариантных знаний в условиях дидактической спирали в учебном процессе является реальным фактором снижения рисков и обеспечения безопасности полетов [16].

#### **Литература:**

1. Пономаренко, В.А. Безопасность полета – боль авиации / В.А. Пономаренко. – Москва: МПСИ, Флинта, 2007. – 416 с.
2. Мельник, Д.М. Оценка эффективности функционирования системы управления безопасностью полетов в современном авиационном предприятии / Д.М. Мельник // Вестник Санкт-Петербургского университета гражданской авиации. – 2016. – № 4 (13). – С. 66-76
3. Горенков, А.Н. Минимизация ошибок при принятии решений диспетчером управления воздушным движением / А.Н. Горенков // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации. – 2017. – № 1 (14). – С. 80-91
4. Марихин, С.В. Особенности психологической подготовки авиационного персонала в гражданской авиации / С.В. Марихин, К.М. Насирова // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 46. – С.1913-1917
5. Бегунц, А.В. О применении дидактической спирали при построении учебных программ / А.В. Бегунц, О.С. Соловьева // Вестник Московского Университета. Серия 20. – Педагогическое образование. – Научный журнал. – Москва: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. – 2021. – №4. – С. 15-36
6. Калошина, И.П. Управление творческой деятельностью / И.П. Калошина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юнити-Дана, 2018. – 433 с.
7. Самохина, С.С. Инвариантные знания как условие профессиональной мобильности инженера / С.С. Самохина // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 3. – С. 76-77
8. Самохина, С.С. Подготовка к профессиональной инженерной деятельности через проектный подход / С.С. Самохина // Физика в системе современного образования (ФССО-15): Материалы 13 Международной конференции. – Санкт-Петербург: РГПУ, 2015. –Т. 1. – С. 352-354
9. Расследование авиационных происшествий. – URL: <https://mak-iac.org>
10. О катастрофе самолета ТУ-154Б-1 № 85097 Ленинградского управления ГА на аэродроме Пулково (30 сентября 1991). – Приказ МГА №243. 30 сентября 1991 г. – Москва.
11. Коваленко, П.А. Учение об иллюзиях полета: Основы авиационной делиологии / П.А. Коваленко, В.А. Пономаренко, А.В. Чунтул. – Москва: Институт психологии РАН, 2007. – 416 с.
12. Самохина, С.С. Динамическое моделирование физических процессов в авиационной технике / С.С. Самохина, К.А. Передеренко, М.В. Митрофанов, Н.С. Самохина // Материалы Международной научно-практической конференции «Формирование учебных умений». – Ульяновск: УлГПУ, 2014. – С. 79-81
13. Учебный прибор для демонстрации гироскопического эффекта. Самохина С.С., Митрофанов М.В., Передеренко К.А. Патент на полезную модель RU 126181 U1, 20.03.2013. Заявка № 2012144060/12, от 16.10.2012. Опубликовано 20.03.2012. Бюлл. № 8. – 8 с.
14. Samokhina, S.S. Fatigue of the visual analyzer as a dangerous factor of the aircraft flight / S.S. Samokhina, N.S. Samokhina // Materials of the International Conference «Scientific research of the SCO countries: synergy and integration» (Reports in English). August 15, 2019. – Part 2. – Beijing, China, 2019. – Pp. 161-164
15. Шуреков, В.В. Расчет вероятности поражения молнией воздушных судов при полете в условиях грозовой облачности на территории Российской Федерации / В.В. Шуреков, С.С. Самохина, Ю.В. Мухунова, М.Ю. Аксенова // Вопросы безопасности. – 2019. – № 1. – С. 51-58
16. Козлов, В.В. Безопасность полетов: от обеспечения к управлению / В.В. Козлов. – Москва: Аэрофлот, 2010. – 270 с.

УДК 373

**кандидат педагогических наук, доцент Сергеева Елена Владимировна**

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

**кандидат технических наук, старший преподаватель Глаголева Ирина Викторовна**

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

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИКИ**

*Аннотация.* В современной школе существует проблема наличия низкой мотивации обучающихся к изучению математики на высоком уровне. Причин этому несколько: недооценка обществом значимости математического образования в современном мире; отсутствием учебных программ, показывающих связь математики с другими дисциплинами; отсутствие современных методических материалов по предмету «математика» и т.д. При этом одной из задач развития математического образования в России является обеспечение обучающимся, с высокой мотивацией и выдающимися математическими способностями, всех условий для развития и применения этих способностей. Для формирования у учащихся высокого уровня мотивации на изучение математики мы тоже считаем, что необходимо создавать проблемные ситуации, показывать значимость математики для изучения других предметов и в повседневной жизни. Мы придерживаемся нескольких принципов: целостности, минимакса, психологической комфортности, вариативности, творчества. Для развития мотивации учащихся на овладение системой математических знаний мы применяли 1) групповые проекты, так как ребятам в подростковом возрасте всегда интереснее работать в группе, а не лично, 2) межпредметные проекты, чтобы показать связь математики с другими предметами, с окружающей действительностью.

*Ключевые слова:* математика, математическая подготовка, проект, мотив, мотивация.

*Annotation.* In modern schools, there is a problem of low motivation of students to study mathematics at a high level. There are several reasons for this: the underestimation by society of the significance of mathematical education in the modern world; the lack of curricula showing the connection of mathematics with other disciplines; the lack of modern methodological materials on the subject of "mathematics" etc. At the same time, one of the tasks of the development of mathematical education in Russia is to provide students with high motivation and outstanding mathematical abilities with all conditions for the development and application of these abilities. In order to create a high level of motivation for students to study mathematics, we also believe that it is necessary to create problematic situations, to show the importance of mathematics for studying other subjects and in everyday life. We adhere to several principles: integrity, minimax, psychological comfort, variability, creativity. To develop students' motivation to master the system of mathematical knowledge, we used 1) group projects, since it is always more interesting for children in adolescence to work in a group rather than in person, 2) interdisciplinary projects to show the connection of mathematics with other subjects, with the surrounding reality.

*Key words:* mathematics, mathematical training, project, motive, motivation.

**Введение.** Рассмотрев Концепцию развития математического образования в Российской Федерации [2], делаем вывод, что существует проблема наличия низкой мотивации обучающихся к изучению математики на высоком уровне. Причин этому несколько: недооценка обществом значимости математического образования в современном мире; отсутствием учебных программ, показывающих связь математики с другими дисциплинами; отсутствие современных методических материалов по предмету «математика» и т.д.

При этом одной из задач развития математического образования в России является обеспечение обучающимся, с высокой мотивацией и выдающимися математическими способностями, всех условий для развития и применения этих способностей.

В своей работе мы использовали положения о ведущей роли мотивации в деятельности в следующих работах: Е.П. Ильина [1], Р.С. Немова [3], К.К. Платонова [4], С.Л. Рубинштейна [7], и др. Также мы изучили опыт применения метода проектов в обучении: Е.С. Полат [5], А.С. Сиденко [12].

**Изложение основного материала статьи.** Если рассматривать понятие «мотив» в философии, то это движущая сила, повод, побудительная причина» [13]. В психологии есть три значения понятия «мотив». Во-первых, это побуждение к деятельности, связанной с удовлетворением потребностей: совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность; во вторых, это побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности, предмет, ради которого она осуществляется; а в третьих – осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий [6, С. 219].

Мотивы человеческой деятельности – очень обширная тема, ей посвящено огромное количество работ, как отечественных, так и зарубежных авторов. Выводы, которые можно сделать из большинства исследований: а) мотив формируется основе потребности; б) мотив предполагает наличие цели. Потребность, в данном случае, это не сама нужда, а ее отражение в сознании человека. Значение понятия «потребность» в психологии трактуется как особое психическое состояние индивида, ощущаемое или осознаваемое им «напряжение», «неудовлетворенность» и отражающееся в психике человека как разногласие между внешними и внутренними условиями деятельности [6].

По мнению К.К. Платонова потребности тесно связаны с другими элементами структуры личности: с интересами, мотивами и выступают в форме переживаний. Он считает потребность – психическим явлением, проявляющимся в отражении объективной нужды человека в чем-либо или на организменном уровне (биологические потребности), или на личностном (социальные и духовные потребности) [4]. Осознанная потребность претворяется в мотиве или мотивах деятельности, стимулирующих мотивацию субъекта на данную деятельность.

Р.С. Немов считает мотив как обобщение диспозиции личности, а мотивацию – как деятельность по достижению цели [3, С. 463]. С ними согласен и К.К. Платонов, трактующий мотив как «психическое явление, становящееся побуждением к действию» [4].

Опираясь на вышеперечисленные работы, мы в своем исследовании под мотивом понимаем внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности. Таким образом, мотив является источником активности человека, его стимулом к совершению того или иного действия. Поэтому, деятельность чаще всего определяется каким-либо мотивом, направленным на удовлетворение необходимой потребности. Мотив – это движущая сила деятельности. Как пишет С.Л. Рубинштейн, «всякое действие человека исходит из тех или иных мотивов и направлено на определенную цель» [7, С. 15]. Цель ориентируется на результат, который должен быть достигнут в процессе выполнения деятельности. Причем

на конкретный результат направлено, по мнению С.Л. Рубинштейна, любое действие человека и «...какой-то из ... результатов при этом является непосредственно осознаваемой целью действующего субъекта» [7, С. 15].

Можно сделать вывод о связи мотива и цели деятельности. Мотивы своей деятельности учащийся формирует на основе ожидаемого результата. То есть, мотив является побуждением к достижению определенной цели.

Е. П. Ильин рассматривает факторы, развивающие у учащихся положительную мотивацию к учению. Среди них есть: осознание как конечных, так и ближних целей обучения; осознание значимости усваиваемых знаний (теоретической, практической); создание проблемных ситуаций при выполнении заданий в структуре учебной деятельности [1, С. 266].

Для формирования у учащихся высокого уровня мотивации на изучение математики мы тоже считаем, что необходимо создавать проблемные ситуации, показывать значимость математики для изучения других предметов и в повседневной жизни. Мы придерживаемся нескольких принципов, рассмотрим основные из них.

В своей работе мы придерживаемся принципа целостности. Он предполагает развитие у учащихся системного представления о мире, о роли и математики в системе наук. Этот принцип позволяет расширять кругозор учащихся по математике, менять их представление о математике, ее роли в науке и повседневной жизни, повышает интерес и мотивацию по ее изучению.

Еще одним принципом в нашей работе является принцип минимакса, предполагающий организацию обучения, при которой учащимся знания по предмету преподаются на высоком уровне, а усваивает они его каждый на своем возможном уровне. Максимальный уровень лежит в зоне ближайшего развития учащегося, это максимум знаний, который он может достичь; а минимальный – это тот необходимый и достаточный объем знаний, умений и навыков, который учащийся обязательно должен усвоить, он обеспечивает учащемуся возможность дальнейшего обучения. Применение этого принципа в работе способствует развитию личностных качеств учащихся и позволяет стимулировать их мотивацию на достижение успеха.

Следующий принцип – принцип психологической комфортности – обеспечивает создание на занятиях дружественной атмосферы посредством использования диалогов, формы обратной связи.

Четвертым принципом является принцип вариативности, он позволяет ребятам рассмотреть различные варианты решения поставленной задачи. Применение данного принципа позволяет развивать у учащихся вариативное мышление. Учащиеся учатся осуществлять систематический перебор различных вариантов решения задачи, взвешивать плюсы, минусы этих вариантов, обосновывать свой выбор оптимального варианта.

Пятый реализуемый принцип – это принцип творчества (креативности). Он предполагает наличие на занятиях творческих заданий, и развивает у учащихся собственный опыт творческой деятельности. Принцип творчества мы реализуем, когда учащиеся выполняют различные проекты по разделам математики, участвуют в конкурсах «Математический КВН», «Математические бои», пишут эссе на математические темы или решают творческие математические задачи.

Организуя учебную деятельность учащихся с целью формирования у них положительной мотивации на математическую подготовку, мы полагаем, что наибольшим потенциалом обладает выполнение ребятами различных проектов: рефератов, опорных конспектов, мультимедийных презентаций и т.д. Учащиеся выполняют проекты самостоятельно при консультировании педагога [8]. Мы выделяем три уровня развития мотивации учащихся к математической подготовке: высокий, средний и низкий. Высокий уровень выражается большим интересом к процессу математической подготовки. У учащегося наблюдается стремление к творческой, исследовательской деятельности. Учащийся с удовольствием решает проблемные ситуации, занимается творческим проектом, самостоятельно добивается поставленной цели. Развитие мотивации на среднем уровне выражается неустойчивым интересом к результатам обучения, стремление к исследовательской деятельности и репродуктивной уравновешены. Цель своей деятельности ученик осознает, проект выполняет, но положительных эмоций особо не испытывает. Ученик на низком уровне мотивации пассивен при выполнении проекта, интерес к работе отсутствует, инициативы к выполнению проекта не проявляет. Ученику по душе репродуктивная деятельность, исследовательским задачам интереса не проявляет.

Для развития мотивации учащихся на овладение системой математических знаний мы применяли 1) групповые проекты, так как ребятам в подростковом возрасте всегда интереснее работать в группе, а не лично, 2) межпредметные проекты, чтобы показать связь математики с другими предметами, с окружающей действительностью.

Мы на своих занятиях под проектом понимаем творческую работу учащегося, выполненную по заданной теме самостоятельно, но под контролем педагога [9, С. 267].

Процесс проектирования для учащихся является творчеством, и предполагая осознание студентами проблемной ситуации и предполагает поиск оптимального решения проблемы, способствует у учащихся овладением новыми знаниями [10]. Учащимся предьявляется тема проекта. Все остальное – структуру проекта, какие важные вопросы данной темы осветить, порядок и форма изложения материала, объем проекта, все это разрабатывает сам учащийся. Ребятам очень нравится коллективное проектирование, когда учащиеся разрабатывают проекты в парах, в небольших группах. При этом учащиеся учатся работать в команде, что является одним из важных навыков в современном мире. Работа над проектом стимулирует развитие у учащихся таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, синтез, обобщение, а также умение делать выводы, отстаивать свою позицию при защите проекта [11].

Больше всего учащимся понравилось создавать проекты по «Теории вероятностей». Вот некоторые из тем их проектов: «Какой шанс вытянуть счастливый вариант на зачете?», «Выгодно ли сегодня брать ипотеку?», «Можно ли выиграть в лотерею?», «Теория вероятностей в игре теннис», «Выигрыш в казино», «Влияние рекламы на нашу жизнь», «Математика в лоскутной технике» и т.д.

**Выводы.** При такой математической подготовке у учащихся развивается логическое мышление, исследовательские навыки в работе, они учатся «работать в команде», учатся создавать проектный продукт. Учащиеся вовлекаются в групповую работу над проектами, у них, кроме знаний и навыков по предмету, происходит развитие личности.

При этом мотивация к математической подготовке формируется за счет интереса к проектной деятельности, стремления к успеху в данном виде деятельности. Мы увидели, что в результате проектной деятельности интерес к математике у ребят вырос, многие учащиеся перешли с низкого уровня мотивации на средний; а со среднего на высокий. Значит, работа ведется в верном направлении и нужно ее продолжать.

#### Литература:

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. – 2014. – URL: [http://www.firo.ru/wpcontent/uploads/2014/12/Concept\\_mathematika.pdf](http://www.firo.ru/wpcontent/uploads/2014/12/Concept_mathematika.pdf) (дата обращения 10.05.2024)
3. Немов, Р.С. Психология. В 3-х кн. – 4-е изд. Кн. 2. Психология образования/ Р.С. Немов. – М.: ГИЦ Владос, 1998. – 606 с.
4. Платонов, К.К. Психология./ К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – М.: Высшая школа, 1977.

5. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10
6. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
8. Сергеева, Е.В. Развитие коммуникативной компетентности студентов на занятиях математики в техническом вузе / Е.В. Сергеева // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2023. – Т.1 4. – №1. – С. 95-97
9. Сергеева, Е.В. Дистанционное обучение при изучении математики / Е.В. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 266-268
10. Сергеева, Е.В. Развитие медиакомпетентности студентов на занятиях математики / Е.В. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 235-237
11. Sergeeva, E.V. The Importance of Mathematics for Future Architects and Civil Engineers / E.V. Sergeeva // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering: International Science and Technology Conference "FarEastCon 2019", Vladivostok, Russky Island, 01-04 октября 2019 года. – Vladivostok, Russky Island: Institute of Physics Publishing, 2020. – P. 052024. – DOI 10.1088/1757-899X/753/5/052024
12. Сиденко, А.С. Метод проектов: история и практика применения / А.С. Сиденко // Завуч. – 2003. – № 6. – С. 96-111
13. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, – 1998. – 576 с.

**Педагогика**

**УДК 378**

**студент Сиваева Виктория Александровна**

Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск);

**профессор, доктор физико-математических наук Милинский Алексей Юрьевич**

Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

### **РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ ОГЭ ПО ФИЗИКЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается взаимосвязь между математикой и физикой и подчеркивается, что без прочных знаний математики невозможно успешно освоить школьный курс физики и подготовиться к основному государственному экзамену (ОГЭ). Авторы акцентируют внимание на ключевых математических умениях, необходимых для решения физических задач: перевод единиц измерения, выражение величин из формул, решение систем уравнений. Приведены примеры задач из ОГЭ по физике, иллюстрирующих эти умения. Наиболее частые затруднения у учащихся возникают при переводе единиц измерения и работе с десятичными степенями. Также подчеркивается важность знаний геометрии и навыков анализа графиков для успешного решения задач первой части ОГЭ, где требуется находить путь, пройденный телом, по графику движения, используя формулы для расчета площадей геометрических фигур.

*Ключевые слова:* физика, математика, задачи, ОГЭ, перевод единиц, степень.

*Annotation.* The article examines the relationship between mathematics and physics and emphasizes that without solid knowledge of mathematics, it is impossible to successfully master a school physics course and prepare for the basic state exam (OGE). The authors focus on the key mathematical skills needed to solve physical problems: translating units of measurement, expressing quantities from formulas, solving systems of equations. Examples of tasks from the Unified State Exam in physics illustrating these skills are given. The most common difficulties for students arise when translating units of measurement and working with decimal degrees. The importance of knowledge of geometry and graph analysis skills is also emphasized for the successful solution of the tasks of the first part of the OGE, where it is required to find the path traveled by the body according to the motion schedule using formulas for calculating the areas of geometric shapes.

*Key words:* physics, mathematics, tasks, OGE, translation of units, degree.

**Введение.** Для успешного освоения школьного курса физики и эффективной подготовки к экзамену необходима минимальная база математических знаний. Математика играет ключевую роль в анализе и описании физических явлений, поскольку многие физические законы выражаются в виде математических формул и уравнений [1]. Сведения из алгебры и геометрии, такие как векторы, функции и т.д. широко применяются в физике [2].

Изучение алгебры помогает развивать навыки работы с алгебраическими уравнениями и выражениями, что чрезвычайно важно для анализа физических законов и формулирования математических моделей различных физических явлений. Учащиеся также осваивают основные геометрические концепции, которые позволяют им интерпретировать пространственные отношения и графически изображать различные физические процессы.

Более того, понимание математических методов позволяет школьникам эффективно решать задачи по физике, а также анализировать и интерпретировать результаты экспериментов [3]. Знание математики также способствует развитию аналитического и логического мышления, что важно для проведения научных исследований, формулирования гипотез и выводов на основе полученных данных [4].

Таким образом, математика является неотъемлемым компонентом учебного процесса по физике, предоставляя учащимся необходимые инструменты для полноценного понимания и анализа физических явлений. В настоящей статье были проанализированы ключевые затруднения, возникающие у школьников при выполнении заданий ОГЭ по физике из-за недостаточной математической подготовки.

**Изложение основного материала статьи.** Часто говорят: «Математика – царица всех наук», в том числе и физики [5]. Без знаний математики школьнику невозможно понять физику, а тем более подготовиться к сдаче различных экзаменов, в том числе ОГЭ по физике. Для успешного решения задач в области физики необходимо освоить широкий спектр знаний и методов из курса математики. По мнению авторов, наиболее значимы следующие умения: перевод из одной единицы измерения в другую, выражение величин из формул, решение систем с неизвестными и т.д. Рассмотрим задачи из ОГЭ по физике, при решении которых необходимы указанные выше умения.

Самое распространенное затруднение при решении задач по физике, начинающееся из-за пробелов в знаниях по математике, – это перевод единиц измерений, при котором необходимо уметь работать с десятичными степенями (10<sup>n</sup>). Рассмотрим необходимость этих знаний на примере решения задачи из второй части ОГЭ по физике под номером 24:

«Определите плотность материала, из которого изготовлен шарик объемом 0,04 см<sup>3</sup>, равномерно падающий по вертикали в воде, если при его перемещении на 6 м выделилось 24,84 мДж энергии?».

Записывая «дано», учащийся уже должен заметить, что объем нужно перевести в другую единицу измерения (сантиметры в метры). Но тут же возникает вопрос, как перевести кубические сантиметры в кубические метры. Из

математики мы знаем, что  $1 \text{ м} = 100 \text{ см}$ , а в  $1 \text{ м}^3 = 1\,000\,000 \text{ см}^3$  или в  $1 \text{ см}^3 = 0,000001 \text{ м}^3$ . В нашей задаче объем равен  $0,04 \text{ см}^3$ , поэтому нам нужно перевести его в систему СИ, то есть  $0,04 \cdot 0,000001 = 0,00000004 \text{ м}^3$ .

Также в «дано» записана энергия, которая равна  $24,84 \text{ мДж}$ . Тут снова возникает необходимость перевода энергии в СИ. Из школьного курса математики любой учащийся должен знать, что множитель «мили» равен  $0,001$ , значит, для перевода запишем:  $24,84 \cdot 0,001 = 0,02484 \text{ Дж}$ . Эти числа довольно громоздки для последующего решения задачи, ими будет неудобно манипулировать при расчете физической величины по формуле. Для этого обучающийся должен уметь работать с десятичными степенями. Число  $0,00000004 \text{ м}^3$  можно представить в виде  $4 \cdot 10^{-8} \text{ м}^3$ , а число  $0,02484 \text{ Дж}$  в виде  $24,84 \cdot 10^{-3} \text{ Дж}$ . После всех этих преобразований решать задачу станет гораздо проще, так как с одинаковым числом (10) и степенями работать удобнее, чем с огромными числами.

Рассмотрим другой пример – задачу ОГЭ из первой части под номером 5:

«Работа силы тяги автомобиля, прошедшего равномерно  $4 \text{ км}$  пути, составила  $8 \text{ МДж}$ . Определите силу трения. Ответ запишите в ньютонах».

Для того чтобы учащийся легко смог решить эту задачу, ему для начала требуется перевести километры в метры и мегаджоули в джоули. После преобразований физических величин из одной единицы измерения в другую и использования формулы для расчета силы задача решается в одно действие:

$$F = \frac{A}{S} = \frac{8 \cdot 10^6}{4 \cdot 10^3} = 2000 \text{ Н.}$$

Далее рассмотрим задачу из ОГЭ под номером 7:

«На сколько градусов нагреется вода объемом  $V = 2 \text{ л}$ , если ей сообщить количество теплоты  $Q = 50,4 \text{ кДж}$ ?».

Так как мы уже разобрали ситуацию перевода кДж в Дж, в данной задаче обратим внимание на операцию перевода объема в нужные единицы измерения, которая вызывает ряд трудностей при выполнении. Из курса математики мы знаем, что  $1 \text{ л} = 1 \text{ дм}^3 = 0,001 \text{ м}^3$ . Следовательно, объем  $2 \text{ литров}$  будет равен  $0,002 \text{ кубических метра}$ . Тогда задача решается так:

$$\Delta t = \frac{Q}{c\rho V} = \frac{50,4 \cdot 10^3}{4200 \cdot 1000 \cdot 0,002} = 6 \text{ }^\circ\text{C}$$

Все вышеперечисленные умения необходимы и для решения задачи под номером 24:

« $1 \text{ литр}$  глицерина и  $2 \text{ литра}$  воды наливают в сосуд и аккуратно перемешивают. Считая, что объем смеси жидкостей равен сумме их начальных объемов, определите плотность образовавшегося раствора».

В этой задаче также требуется перевести объем, данный в литрах, в кубические метры. В ходе всех рассуждений и преобразований необходимых формул учащийся должен получить следующее:

$$\rho = \frac{V_1\rho_1 + V_2\rho_2}{V_1 + V_2} = \frac{0,001 \cdot 1260 + 0,002 \cdot 1000}{0,001 + 0,002} \approx 1087 \text{ кг/м}^3.$$

Очень часто при выполнении задач ОГЭ по физике учащиеся сталкиваются с проблемой выражения и нахождения одной неизвестной физической величины из сложного и громоздкого уравнения. Приведем в качестве примера задачу из второй части под номером 23:

«Медный шар, в котором имеется воздушная полость, опущен в керосин. Наружный объем шара  $0,1 \text{ м}^3$ . Найдите объем воздушной полости, если шар плавает на поверхности керосина, погрузившись в него на  $0,89$  своего объема».

Как показывает опыт работы авторов статьи со школьниками 9 класса, больше половины обучающихся не могут самостоятельно выразить неизвестную переменную. Однако на уроках математики на протяжении долгого времени изучаются компоненты математических действий и решение элементарных уравнений с ними. В данной задаче после рассуждения и подстановки формул учащиеся приходят к уравнению вида:

$$\rho_{\text{ж}}(V - V_{\text{п}})g = 0,89 \rho_{\text{ж}}gV, \quad (1)$$

откуда нужно найти  $V_{\text{п}}$ . Первым действием при решении уравнения (1) нужно раскрыть скобки:

$$\rho_{\text{ж}}Vg - \rho_{\text{ж}}V_{\text{п}}g = 0,89 \rho_{\text{ж}}gV. \quad (2)$$

Затем необходимо применить в уравнении (2) знания о работе с уравнениями, включающими разность: «Чтобы найти неизвестное вычитаемое, нужно из уменьшаемого отнять разность»:

$$\rho_{\text{ж}}V_{\text{п}}g = \rho_{\text{ж}}Vg - 0,89 \rho_{\text{ж}}gV. \quad (3)$$

После всех преобразований учащийся должен осознать необходимость применения знаний о работе с неизвестным множителем. В частности, «чтобы найти неизвестный множитель, необходимо произведение разделить на известный множитель». В нашем случае, в уравнении (3) выделение известного множителя является относительно простой задачей, однако, у многих учащихся возникает затруднение в определении произведения в правой части уравнения. На этом этапе ученик может столкнуться с трудностью в понимании того, что под произведением подразумевается разность:



$$(\rho_m Vg - 0,89 \rho_k gV). \quad (4)$$

В итоге обучающийся при решении этой задачи должен прийти к уравнению вида:

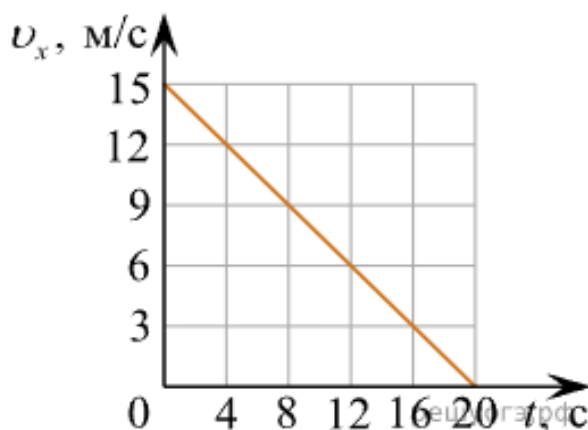
$$V_{\pi} = V(\rho_m - 0,89 \rho_k) / \rho_m. \quad (5)$$

Все методы, использованные для решения данной задачи ОГЭ, изучаются школьниками в 5-6 классах.

Знание формул для вычисления площадей геометрических фигур, таких как прямоугольника и трапеции, а также умение анализировать и работать с графиками функций, имеют большое значение для успешного решения физических задач. Эти знания чаще всего оказываются важными при решении задач, связанных с анализом графиков в рамках первой части ОГЭ по физике. В таких задачах нужно найти правильные утверждения, где иногда требуется найти путь, пройденный телом. Для этого необходимо обратиться к графику движения и определить временной интервал, в течение которого тело двигалось. Затем нужно обратить внимание на форму получившейся фигуры. После этого, используя формулы для расчета площади, можно определить расстояние, пройденное телом.

Умение находить площадь фигур в ОГЭ по физике чаще всего необходимо в заданиях с графиками. Приведем примеры заданий, встречающихся под номером 5:

«На рисунке представлен график зависимости проекции скорости от времени  $t$  автомобиля, тормозящего на прямолинейном участке пути вдоль оси  $Ox$ . Чему равен его тормозной путь? Ответ запишите в метрах».



Тормозной путь проще всего найти как площадь фигуры, ограниченной графиком и осями координат. В данном случае получаем прямоугольный треугольник. Используя формулу площади прямоугольного треугольника, найдем путь, пройденный телом за 20 с:

$$S = \frac{ab}{2} = \frac{vt}{2} = \frac{15 \cdot 20}{2} = 150 \text{ м.}$$

При выполнении подобных заданий обучающиеся часто забывают переводить время  $t$  и скорость  $v$  в систему СИ. Это приводит к неверному результату даже при использовании верной формулы для площади.

Конкретные действия для учителей физики, направленные на предотвращение затруднений у учащихся при решении физических задач, связанных с математическими аспектами, могут включать следующее:

1. Разработка уроков, посвященных работе с переводом единиц измерений и десятичными степенями. Включение практических заданий, которые помогут учащимся закрепить материал и научиться применять полученные знания.
2. Внедрение математических задач и примеров в учебный материал по физике, для демонстрации взаимосвязи этих дисциплин.
3. Организация практических занятий, в ходе которых учащиеся могут непосредственно применять математические концепции для решения физических задач. Включение демонстраций и экспериментов, которые помогут визуализировать математические и физические принципы.
4. Использование интерактивных онлайн-ресурсов и программного обеспечения для решения математических задач и проведения визуализаций, чтобы сделать обучение более интересным и доступным.

Эти конкретные действия смогут помочь учителям физики эффективно подготовить учащихся к успешному решению физических задач.

**Выводы.** Статья подчеркивает важность математической подготовки для успешного освоения школьного курса физики и подготовки к ОГЭ. Для успешного выполнения задач по физике необходимо владеть математическими методами, такими как перевод единиц измерения, выражение величин из формул и решение систем уравнений. Наиболее частые трудности у учащихся возникают при переводе единиц измерения и работе с десятичными степенями. Недостаточное владение этими навыками приводит к ошибкам при решении задач. Знание геометрии и навыков анализа графиков важно для решения задач первой части ОГЭ, где требуется, например, находить путь, пройденный телом, по графику движения. Для улучшения результатов учащихся авторы рекомендуют включать математические задачи в учебный процесс по физике, что поможет показать взаимосвязь между этими дисциплинами.

#### Литература:

1. Милинский, А.Ю. О важности умения преобразовывать формулы при изучении физики / А.Ю. Милинский // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 2. – С. 176-180
2. Doran, Y.J. The role of mathematics in physics: Building knowledge and describing the empirical world / Y.J. Doran // *Opomázein. Número especial II.* – 2017. – Pp. 209-226
3. Кориков, А.М. Эксперимент в научном исследовании / А.М. Кориков // Доклады ТУСУРа. – 2015. – № 2(36). – С. 148-154
4. Cresswell, C. Does mathematics training lead to better logical thinking and reasoning? A cross-sectional assessment from students to professors / C. Cresswell // *PLoS One.* – 2020. – V 15(7). – e0236153.
5. Проказа, А.Т. Физико-математическая междисциплинарность в образовательном процессе / А.Т. Проказа // Теория и методика обучения математике, физике, информатике. – 2006. – № 1(16). – С. 208-212

Педагогика

УДК 372.881.111.1

старший преподаватель Смирнова Наталья Батыржановна

Институт пищевых технологий и дизайна – филиал

Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

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

старший преподаватель Шарова Светлана Николаевна

Институт пищевых технологий и дизайна – филиал

Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

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

### ЭКСКУРСИЯ КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ТУРИЗМ»

*Аннотация.* В данной научной статье исследуется роль экскурсий в качестве метода интерактивного обучения иностранному языку для студентов профиля "Туризм". Основной акцент делается на анализе эффективности данного метода и его влияния на развитие языковых навыков, коммуникативной компетентности и культурного образования студентов. Экскурсия является одним из интерактивных методов обучения иностранному языку, использование которых наиболее эффективно для формирования коммуникативной и межкультурной компетенций будущих молодых профессионалов. В статье показано, что экскурсии являются полезным инструментом для практики использования иностранного языка в реальных профессиональных ситуациях, что способствует развитию всех навыков речевой деятельности студентов на языке. Статья также обсуждает важность неформальной атмосферы, создаваемой во время экскурсий. Она способствует активному вовлечению студентов. Они могут задавать вопросы, выполнять задания и участвовать в играх на иностранном языке. Экскурсии, проводимые на иностранном языке, предоставляют студентам уникальную возможность применять свои языковые навыки и, соответственно, развивать способности коммуницировать в профессиональных условиях. В статье также уделено детальное внимание проблеме тщательного планирования педагогом занятий с использованием данного метода. В результате исследования авторы приходят к выводу, что экскурсии представляют собой эффективный метод интерактивного обучения иностранному языку студентов профиля "Туризм". Его использование содействует развитию языковых навыков и коммуникативной компетентности, обогащают понимание молодыми профессионалами культурного наследия своей страны. Таким образом, экскурсии являются ценным компонентом обучения иностранному языку студентов-будущих профессионалов в области туризма, способствуя повышению мотивации и эффективности обучения.

*Ключевые слова:* экскурсия, межкультурная компетенция, коммуникативная компетенция, туристический сервис, интерактивные методы обучения, языковые навыки, профессиональная подготовка.

*Annotation.* This scientific article examines the role of excursions as a method of interactive foreign language teaching for students with a tourism profile. The main emphasis is on analyzing the effectiveness of this method and its impact on the development of language skills, communicative competence and cultural education of students. An excursion is one of the interactive methods of teaching a foreign language, the use of which is effective for the formation of communicative and intercultural competencies. The article shows that excursions are the optimal tool for the practical use of a foreign language in real situations. They provide opportunities for students to interact with each other and with local residents. They also provide the opportunity to use language to gain information about local attractions and culture. It promotes practical development of listening, speaking, reading and writing skills. The article also discusses the importance of the informal and relaxed atmosphere created during excursions. It promotes language fluency and active student participation. They can ask questions, complete tasks and participate in games in a foreign language, which helps increase their motivation, confidence and creativity in using the language. Excursions conducted in a foreign language provide students with a unique opportunity to apply their language skills and develop their communication abilities in real life. The article pays attention to the problem of careful planning by the teacher of classes using this method and discusses the features of the main types of classes - excursions. As a result of the study, the article comes to the conclusion that excursions are an effective method of interactive foreign language teaching for students with a tourism profile. They contribute to the development of language skills and communication competence, and also enrich knowledge about the culture and heritage of the country where they communicate in a foreign language. This makes excursions an indispensable component of the educational process in the field of tourism and helps to increase the effectiveness of student learning.

*Key words:* excursion, intercultural competence, communicative competence, tourist service, interactive teaching methods, language skills, vocational training.

**Введение.** В современном мире умение осуществлять коммуникацию на иностранном языке становится все более необходимым навыком. Одной из сфер, где этот навык является необходимым профессиональным навыком для будущего специалиста, является туристическая отрасль. Английский язык признан наиболее распространенным языком коммуникации в международной сфере туризма и сервиса, и его знание в значительной степени будет влиять на успешную профессиональную реализацию молодого специалиста.

Сервис – это, прежде всего, работа с людьми, умение найти индивидуальный подход к каждому человеку. Индивидуализация обслуживания, быстрое и качественное оказание услуг – приоритетное направление сервисной

деятельности. В этом контексте особое внимание в процессе подготовки будущих работников сферы сервиса следует уделять развитию профессионально – коммуникативной компетентности [3].

Коммуникативное обучение языку является одним из наиболее эффективных методов. В процессе обучения студентов с профилем туристического сервиса, важным методом, способствующим совершенствованию навыков коммуникации и приобретению знаний о культуре страны изучаемого языка, может стать экскурсия.

Процесс обучения не ограничивается только учебниками и аудиторными занятиями. Он должен быть основан на практическом применении языка в реальных ситуациях. Иноязычные экскурсии дают уникальную возможность студентам использовать свою лингвистическую компетенцию и усовершенствовать свои коммуникативные навыки.

**Изложение основного материала статьи.** Высокий уровень владения английским языком позволяет студентам туристического сервиса эффективно общаться с клиентами, коллегами и партнерами из разных стран. Умение свободно коммуницировать на английском языке помогает устанавливать доверительные отношения с клиентами и успешно выполнять свои профессиональные обязанности.

Возрастает и востребованность молодого специалиста, так как большинство крупных международных компаний и организаций используют английский язык в качестве официального языка коммуникации и выдвигают соответствующие требования к претендентам. Работодатели ценят специалистов, которые способны эффективно общаться на английском языке и обладают культурной грамотностью, необходимой для работы с иностранными гостями.

Знание английского языка также является необходимым условием повышения профессионального уровня, так как позволяет следить за последними тенденциями и развитием отрасли, читать специализированную литературу и понимать международные требования и стандарты.

Освоение иностранного языка для работы в области туристического сервиса имеет свою специфику. Одной из главных целей обучения студентов направления «Туризм» является развитие коммуникативной компетенции, которая подразумевает развитие всех навыков речевой деятельности для профессионального общения с представителями других культур.

Важной особенностью языкового обучения в данном случае является то, что студенты не являются лингвистами, обучаются неязыковой специальности. Тем не менее, обучение иностранному языку в неязыковом вузе нацелено на «...становление внутренней устойчивой мотивации, ... разработку системы внеаудиторных мероприятий; вовлечение эмоциональной сферы в процессе обучения; использование личностной индивидуализации [2]. Поэтому в условиях недостаточного количества учебных часов важно использовать эффективные методические технологии, дающие доказанные высокие результаты для становления коммуникативной и межкультурной компетенций студентов-нелингвистов.

Из собственной профессиональной практики можно посоветовать интерактивные методы обучения иностранному языку, которые активно вовлекают студентов в образовательный процесс и мотивируют их на совершенствование коммуникативной компетенции. Одним из таких эффективных методов является "ролевая игра" – метод, дающий возможность практиковать языковые навыки в коммуникативных ситуациях, максимально воспроизводящим реальные.

К интерактивным методам также относятся: работа в группах, дискуссии, проектные задания и презентации. Участвуя в групповой работе, студенты распределяют роли, обмениваются информацией, осуществляют взаимопомощь и взаимный контроль. Обсуждения в процессе учебной работы побуждают анализировать, формировать и выражать свое мнение, требуют аргументации, что стимулирует улучшение навыков общения.

Интерактивные методы являются решающими для формирования межкультурной компетенции студентов. В результате применения таких методов студенты учатся понимать и уважать различия в культурных нормах, ценностях и обычаях. Например, студенты проводят исследования культурных особенностей разных стран – культурного кода – и представляют результаты на занятиях в форме презентаций или небольших видеосюжетов. Это способствует расширению знаний обучающихся о других культурах, что необходимо для их будущей профессиональной деятельности.

Еще одним значимым и эффективным методом обучения иностранному языку будущих специалистов направления «Туризм» является учебная экскурсия. Экскурсия – это процесс ознакомления или изучения какого-либо объекта социокультурной среды с помощью профессионально подготовленного специалиста-экскурсовода [4, С. 23]. Экскурсия – это методический показ достопримечательных мест, памятников истории и культуры, в его основе лежит анализ находящихся перед глазами экскурсантов объектов, а также умелый рассказ о событиях, связанных с ними [1].

Даже если экскурсии проводятся в своем городе, они позволяют расширить словарный запас учащихся, улучшить их языковые навыки и углубить знания в области туристического сервиса.

Метод учебной экскурсии – интерактивный метод обучения, который предлагает студентам практическую и непосредственную коммуникацию на изучаемом языке. Этот метод, применявшийся в педагогике еще с 19 века, позволяет студентам использовать знания и навыки, полученные на занятиях, в реальной жизни, что повышает уверенность в умении использовать язык. Метод лучше выбирать на этапе закрепления знаний.

Из практики работы, использование экскурсии в качестве формы проведения занятий позволило выделить ее преимущества в обучении.

Во-первых, проведение и участие в экскурсии на иностранном языке в родном городе дают аутентичный опыт, то есть предоставляют студентам возможность практиковать язык в реальных доступных студентам условиях. Студенты используют языковые навыки, в частности, речевые и аудионавыки, полученные в процессе обучения, в конкретной ситуации профессиональной направленности. Преподавателю в данном случае необходимо мотивировать студентов коммуницировать на изучаемом языке.

Во-вторых, экскурсии на иностранном языке предоставляют студентам возможность изучить историю и культуру родного города и сформировать навык увлечь историей родного города иноязычных туристов. В процессе экскурсии студенты посещают исторические и культурные достопримечательности, узнают больше о местных традициях, учатся лучше понимать и уважать культуру своего народа и, как следствие, менталитет других народов, развивать свою межкультурную чувствительность.

В-третьих, участие в подобных экскурсиях на изучаемом языке повышает мотивацию студентов к совершенствованию языковых навыков, так как экскурсии, как правило, вызывают большой интерес. Возможность коммуницировать в реальной жизни дает положительный опыт использования языка и мотивирует студентов, демонстрируя практическую важность изучаемого языка как инструмента коммуникации и выполнения профессиональных обязанностей.

Занятия по иностранному языку с использованием метода экскурсии преподавателю необходимо тщательно планировать. Следует предусмотреть возможность для студентов выступать в роли как гида, так и организатора группы. Работу студентов предлагается организовать в малых группах или парами.

Тщательной проработки требуют следующие этапы:

1. Разработка маршрута экскурсии: студенты и преподаватель совместно определяют маршрут экскурсии, включающий в себя достопримечательности и культурные объекты родного города.

2. Подготовка иноязычных материалов: студенты под руководством преподавателя разрабатывают информационные материалы, предназначенные для использования в процессе проведения экскурсии: брошюры, аудиогиды, электронные материалы, содержащие информацию о достопримечательностях, истории и культуре города.

3. Участие студентов в ведении экскурсии: студенты по очереди принимают роль гида. Для этого, преподавателю стоит заранее распределить объекты, о которых во время мероприятия расскажет каждый участник. Следует мотивировать студентов задавать вопросы в ходе экскурсии и обмениваться информацией.

4. Участие зарубежных гостей: в перспективе студенты могут проводить экскурсии для иностранных гостей, посещающих их город.

5. Организация интерактивной учебной работы: во время экскурсии преподаватель и обучающиеся могут факультативно проводить интервью с местными жителями или выполнять какие-либо другие практические задания, связанных с коммуникативной языковой практикой.

6. Последующая работа: после экскурсии преподаватель может организовать последующую работу со студентами, проведя дискуссии, дав письменные задания, чтобы закрепить полученные знания и языковые навыки.

Из практического опыта применения метода, на начальной стадии следует провести одну – две экскурсии с преподавателем в роли гида. Далее, следует привлекать в качестве гидов самих студентов.

В зависимости от цели проведения экскурсии можно выделить следующие виды учебных экскурсий на иностранном языке, которые может использовать преподаватель:

1. Историко-культурные экскурсии: обзор объектов основного исторического и культурного наследия родного города. Студенты могут посетить старинные здания, музеи, архитектурные памятники. Во время экскурсии рекомендуется поощрять обучающихся использовать английский язык для информационного взаимодействия «туристов» и «гида».

2. Гастрономические прогулки: изучение кулинарных традиций города. Студенты могут посещать кафе, фудкорты, местные рынки, на которых продаются продукты местного производства. В процессе экскурсии участники могут обсуждать блюда и напитки, общаться на иностранном языке с обладающими языковыми компетенциями поваром или даже приглашенным иностранным специалистом.

3. Экологические экскурсии: изучение природных достопримечательностей. Студенты могут посещать парки, городские зоны отдыха, обсуждать природные особенности, охрану городской среды.

4. Этнографические прогулки: ориентированы на изучение традиций, обычаев и культуры этнических групп населения. Участникам экскурсий предлагается посещать ремесленные мастерские, фестивали и другие мероприятия, связанные с этническими традициями. Во время экскурсии, студенты общаются с представителями этнических групп и обмениваются мнениями и впечатлениями на иностранном языке.

5. Бизнес-экскурсии: охватывают предприятия и организации, относящиеся к сфере туристического и гостиничного бизнеса. Студенты могут посетить гостиницы, туристические агентства, рестораны, где они имеют возможность изучать и обсуждать вопросы, приоритетные для туристической индустрии. На протяжении экскурсии, при необходимости, они могут использовать иностранный язык, общаясь с сотрудниками и клиентами организаций и для обсуждения собственных впечатлений.

Из опыта практической работы, сложились следующие критерии для оценки эффективности применения метода учебных экскурсий:

1. Улучшение языковых навыков: прогресс студентов в изучении языка, включая расширение словарного запаса, улучшение произношения и грамматики.

2. Рост знаний в области туризма: приобретенные студентами знания о туризме и сервисе в своем городе.

3. Развитие межкультурных компетенций: развитие у студентов понимания и уважения к своему городу и его жителям.

4. Уровень мотивации: повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка.

5. Обратная связь от студентов: отзывы студентов об эффективности и полезности экскурсии.

Проведение экскурсии на иностранном языке является одним из эффективных методов обучения иностранному языку для студентов направления «Туризм». Данный метод позволяет применять и практиковать свои языковые навыки в ситуациях реального профессионального общения. Давая положительный опыт использования языка, мотивирует самостоятельно совершенствовать коммуникативную и межкультурную компетенции. Кроме того, данный метод способствует активному взаимодействию между студентами группы и развитию их лидерских и организационных навыков, что особенно их для их будущей успешной профессиональной реализации в туристической сфере.

**Выводы.** Использование экскурсии как интерактивного метода обучения иностранному языку имеет большое значение для формирования коммуникативной и межкультурной компетенций будущих специалистов сферы туристического сервиса. Студентам предоставляется возможность общаться в приближенных к реальным профессиональным коммуникативных ситуациях на иностранном языке, познавать местную культуру и приобретать навыки командной работы. Методические исследования в данной области и опыт практической преподавательской работы позволяют считать метод учебной экскурсии эффективным, повышающим качество профессиональной подготовки молодых специалистов туристической отрасли.

Выпускники, владеющие английским языком на высоком уровне и овладевшие межкультурной и коммуникативными компетенциями, более готовы к работе в международной среде, способны успешно сотрудничать с представителями различных культур и эффективно решать межкультурные задачи, а значит, и более востребованы на рынке труда.

#### **Литература:**

1. Гозалова, М.Р. Развитие социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку / М.Р. Гозалова // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2013. – № 4. – С. 49-52

2. Жданкина, И.Ю. Активизация деятельности студентов направления подготовки высшего образования в процессе обучения в неязыковых образовательных организациях (на примере дисциплины "Иностранный язык") / И.Ю. Жданкина, Ю.Ю. Сысоева, Е.А. Шамин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 2 (17). – С. 88-90

3. Зуева, О.Н. Роль активных методов обучения в развитии профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров сервиса / О.Н. Зуева, Е.Ю. Саляева // Научный альманах. – 2014. – № 2 (2). – С. 44-49

4. Козлов, И.Ф. Задачи и упражнения по методике преподавания иностранных языков / И.Ф. Козлов. – М., 2015. – 412 с.

5. Озтюрк, М. Экскурсия как форма внеаудиторной работы по английскому языку для формирования социальной компетенции будущих специалистов сферы туризма / М. Озтюрк // Universum: психология и образование. – 2020. – № 3(69). – С. 8-12

6. Прабаршук, А.А. Экскурсия как метод изучения иностранных языков / А.А. Прабаршук // Студент и наука (Гуманитарный цикл) – 2022. материалы международной студенческой научно-практической конференции. – Магнитогорск – 2022. – С. 587-590

7. Смирнова, Н.Б. Виртуальная экскурсия как один из методов интерактивного изучения иностранного языка / Н.Б. Смирнова, С.Н. Шарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 211-214

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры информатики  
и информационных технологий Соколов Никита Владимирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

### ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В БАКАЛАВРИАТЕ

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию педагогической модели, направленной на формирование компетенций в области искусственного интеллекта (ИИ) у студентов бакалавриата. В исследовании описаны этапы опытно-экспериментальной проверки модели, включающей разработку учебных материалов, проведение занятий и оценку уровня компетенций студентов до и после прохождения курса «Методы искусственного интеллекта». Результаты эксперимента демонстрируют значительное улучшение навыков и знаний студентов в области искусственного интеллекта, подтверждая эффективность предложенной модели. Автор делает вывод о необходимости интеграции подобных программ в образовательный процесс для подготовки высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда. Представленные в статье результаты могут быть полезны для преподавателей и методистов, разрабатывающих программы обучения по ИИ, а также для руководителей образовательных учреждений, заинтересованных в модернизации учебных процессов и повышении качества подготовки специалистов.

*Ключевые слова:* педагогическая модель, формирование компетенций, искусственный интеллект, бакалавриат, эксперимент, опытно-экспериментальная проверка.

*Annotation.* The article is devoted to the study of a pedagogical model aimed at the formation of competencies in the field of artificial intelligence (AI) among undergraduate students. The study describes the stages of experimental verification of the model, including the development of educational materials, conducting classes and assessing the level of students' competencies before and after completing the course "Methods of artificial Intelligence". The results of the experiment demonstrate a significant improvement in students' skills and knowledge in the field of artificial intelligence, confirming the effectiveness of the proposed model. The author concludes that it is necessary to integrate such programs into the educational process in order to train highly qualified specialists in demand in the labor market. The results presented in the article can be useful for teachers and methodologists developing AI training programs, as well as for heads of educational institutions interested in modernizing educational processes and improving the quality of training specialists.

*Key words:* pedagogical model, development of competencies, artificial intelligence, bachelor's degree, experiment, experimental verification.

**Введение.** Современное общество стремительно движется к цифровой трансформации, которая требует новых подходов к подготовке специалистов в различных областях. Искусственный интеллект (ИИ) стал одной из ключевых технологий, и его интеграция в образование стала неотъемлемой частью формирования компетенций в данной области.

Проблема подготовки специалистов в области ИИ требует не только теоретических знаний, но и практических навыков, которые позволят эффективно применять ИИ-технологии в различных сферах. В связи с этим важно создать образовательную среду, которая способствует активному включению студентов в опытно-экспериментальную деятельность.

Основное внимание уделяется опытно-экспериментальной проверке данной модели и выявлению ее эффективности. В исследовании рассматриваются результаты экспериментальной работы, проведенной в рамках образовательной программы по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии». Опытно-экспериментальная проверка включает разработку критериев оценки, подбор и апробацию методик, а также анализ и интерпретацию полученных данных. Оценка эффективности модели базируется на сравнении успеваемости и уровня сформированности компетенций у студентов, участвовавших в экспериментальной и контрольной группах. Такой подход позволяет объективно оценить, насколько предложенные методики способствуют развитию необходимых навыков и знаний в области ИИ.

В ходе ранних исследований мы разработали универсальную педагогическую модель, которая позволит подготовить высококвалифицированных специалистов, способных успешно применять искусственный интеллект в профессиональной деятельности и вносить вклад в дальнейшее развитие данной области. Данная модель основана на интеграции междисциплинарных знаний, применении проблемно-ориентированного обучения и использовании современных образовательных технологий. Важным аспектом модели является акцент на развитие критического мышления, способности к самостоятельному решению задач и креативному подходу к использованию ИИ в различных сферах.

В связи с тем, что факультатив «Искусственный интеллект» будет изучаться только в следующем году, экспериментальную работу мы проводили по схожей по компетенциям дисциплине «Методы искусственного интеллекта». Данная дисциплина включает в себя изучение основных алгоритмов и технологий ИИ, таких как машинное обучение, нейронные сети, обработка естественного языка и компьютерное зрение. Проведение эксперимента в рамках этой дисциплины позволило протестировать педагогическую модель в условиях, максимально приближенных к будущему курсу по ИИ. Студенты получили возможность не только освоить теоретические аспекты, но и применить полученные знания на практике через выполнение проектных заданий и участие в научно-исследовательской деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Программа экспериментальной работы была построена в соответствии с правилами педагогической диагностики (по В.И. Андрееву [1, С. 32]), адаптированной к ситуации диагностики в высшем образовании. Экспериментальная работа, в самых общих чертах, предполагает выполнение следующих обязательных действий:

1. Указать учебное заведение, направление подготовки, курс, количество студентов, учебную дисциплину (адаптировано к высшему образованию).
2. Обозначить цели и задачи диагностики.
3. Определить форму, в которой будут регистрироваться и собираться первичные материалы диагностики.

4. На основе полученных результатов диагностики можно составить схемы, таблицы и диаграммы.
5. Установить взаимосвязь между результатами анализа и объяснения их смысла, а также дать рекомендации по дальнейшей интерпретации полученных результатов.
6. Обобщить результаты и сделать выводы.
7. Указать, как и где будут использоваться результаты диагностики.

Экспериментальная часть исследования была реализована на базе Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского в период с сентября 2023 по февраль 2024 гг. Всего в исследовании на разных его этапах приняло участие 78 человек 4 курса очной и заочной форм обучения по направлению 09.03.02 «Информационные системы и технологии» в ходе изучения дисциплины «Методы искусственного интеллекта», о чём говорилось ранее.

Цель экспериментальной работы заключалась в том, чтобы проверить пригодность разработанной модели формирования компетенций в области современных систем искусственного интеллекта для студентов бакалавриата к работе с системами ИИ и их разработке.

Суть метода педагогического эксперимента (от лат. *experimentum* – «проба», «опыт», «испытание») заключается в целенаправленной проверке гипотезы путем исследования интересующего явления или параметра в специально созданных экспериментальных условиях, которые способствуют его возникновению.

Прежде чем перейти к обсуждению результатов эксперимента, важно подчеркнуть, что в нашем исследовании уровень сформированности компетенций соотносится с готовностью бакалавров применять технологии искусственного интеллекта (ИИ) в своей профессиональной деятельности. В частности, компетенция ОПК-2, которая включает способность понимать принципы работы современных информационных технологий и программных средств, в том числе отечественного производства, и использовать их для решения профессиональных задач, представляет собой хороший пример для анализа. Мы выделили различные уровни сформированности этой компетенции, которые подробно представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни и показатели освоения компетенции ОПК-2 по применению технологий ИИ

| Уровень сформированности компетенции – готовность | Критерии оценивания  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | Знать  | Уметь  | Владеть  |
| Высокий уровень                                   | Студент показал всесторонние систематизированные глубокие знания в области систем искусственного интеллекта, а также всесторонние систематизированные глубокие знания моделей по представлению знаний и принципам построения интеллектуальных чат-ботов. | При реализации интеллектуальных чат-ботов на ПК уверенно использует различные модели представления знаний, свободно и правильно обосновывает принятие решения. | Уверенно владеет и демонстрирует навыки построения информационных моделей знаний, уверенно демонстрирует подходы и техники решения задач искусственного интеллекта.  |
| Базовый – Средний уровень                         | Студент твердо знает современные системы искусственного интеллекта и принятия решений, модели представления знаний и принципы построения интеллектуальных чат-ботов.   | При реализации интеллектуальных чат-ботов на ПК использует различные модели представления знаний, но допускает в решении задач некоторую неточность.           | Владеет и демонстрирует навыки построения информационных моделей с незначительными неточностями, демонстрирует подходы и техники решения задач искусственного интеллекта с незначительными неточностями.                                   |
| Пороговый – низкий уровень                        | Студент демонстрирует фрагментарный уровень полученных знаний о системах искусственного интеллекта, моделях представления знаний и принципах построения интеллектуальных чат-ботов, допускает неточности в формулировках базовых понятий.                | При реализации интеллектуальных чат-ботов на ПК использует различные модели представления знаний, но только по образцу в стандартной ситуации.                 | Владеет и демонстрирует навыки построения информационных моделей знаний со значительными неточностями, демонстрирует подходы и техники решения задач искусственного интеллекта, выполняя задания только по образцу в стандартной ситуации. |

Эти уровни позволяют оценить, насколько эффективно студенты могут интегрировать ИИ-технологии в свою работу, и служат ключевым показателем успешности образовательной модели, использованной в нашем эксперименте.

Теперь непосредственно перейдем к эксперименту. В соответствии с литературой по проведению педагогического эксперимента [2, 3, 5] наше исследование проводилось в три этапа:

- 1) констатирующий;
- 2) формирующий;
- 3) заключительный.

В начале эксперимента, на этапе *констатирующего эксперимента*, была поставлена задача определения уровня подготовленности студентов в области искусственного интеллекта. Для этой цели было организовано тестирование, которое включало вопросы, направленные на оценку теоретических знаний, необходимых для изучения дисциплины «Методы

искусственного интеллекта». Тест охватывал ключевые концепции и принципы, лежащие в основе технологий ИИ, с целью выявить начальный уровень компетенций студентов и определить области, требующие дальнейшего обучения и совершенствования.

В ходе тестирования было установлено, что уровень теоретических знаний обучающихся является недостаточным для эффективного применения технологий искусственного интеллекта в их будущей профессиональной деятельности. Результаты теста показали, что многие студенты не обладают необходимыми базовыми знаниями, что затрудняет их способность к пониманию и внедрению ИИ-решений в практических ситуациях. Эти данные свидетельствуют о значительных пробелах в подготовке, что подчеркивает необходимость использования нашей педагогической модели.

Учитывая выявленный недостаточный уровень знаний, становится очевидной актуальность предложенной модели. Ее применение в образовательном процессе позволит не только повысить теоретические знания студентов, но и развить их практические навыки, необходимые для успешного использования ИИ в профессиональной сфере.

В тестировании принимали участие 38 студентов дневного отделения и 40 студентов заочного отделения 4 курсов, из которых 30 составляли контрольную группу и 48 экспериментальную в рамках дисциплины «Методы искусственного интеллекта».

Информация для разделения на контрольную и экспериментальную группы была собрана путем проведения анкетирования, наблюдения и беседы со студентами.

В ходе *формирующего этапа* были проведены промежуточная и заключительная диагностика, которая показала результаты усвоения содержания, а также сравнительный анализ данных в экспериментальных и контрольных группах.

Формирующий эксперимент организовался по четырем этапам.

*На первом этапе* необходимо сформировать мотивацию студентов. Показателем проявления этапа является мотивация к выполнению работы, направленной на создание интеллектуальных систем. На занятиях используются проблемные ситуации и нетрадиционные подходы к организации занятий (интерактивные лекции, компьютерный практикум, создание индивидуального проекта).

*Второй этап* включает в себя формирование теоретических знаний, которые студенты получают путем использования активных методов обучения, ценностно-смысловых установок и способов для эффективной деятельности в области искусственного интеллекта. В этот период студенты приобретают навыки работы с ИИ, а также узнают о проблеме, целях и специфике использования ИИ в профессиональной деятельности.

Для определения состояния уровней компонентов на данном этапе проводилось тестирование по основным знаниям ИИ.

*На третьем этапе* студенты обучаются построению систем искусственного интеллекта на готовых решениях (Google Collab, Anaconda, Github). Студенты используют инструкции по выполнению лабораторных работ. Итоговая лабораторная работа предлагает студентам создать пробный чат-бот.

На третьем этапе проводится тестирование по знанию языка Python и основам создания чат-ботов в telegram.

*На четвертом этапе* студенты работают над индивидуальным проектом, в рамках которого студент разрабатывает своего собственного чат-бота, применяя полученные знания, умения и навыки в ходе изучения дисциплины. Студент в индивидуальном порядке разрабатывает свою версию бота на языке Python в среде Spyder Anaconda или Google Collab. На этом этапе студенты демонстрируют свой творческий потенциал.

Для того чтобы оценить уровень знаний на 4 этапе, был проведен итоговый тест.

Все расчеты данных эксперимента производились в программе MS Excel. После проведения эксперимента выяснилось, что уровень сформированных компетенций и, в частности, готовности бакалавра к созданию и использованию искусственного интеллекта в экспериментальной группе выше, чем в контрольной (таблица 2).

Таблица 2

Результаты формирующего эксперимента проведенного по этапам

| Уровни             | 1-ый этап |     |      |     | 2-ой этап |     |      |     | 3-ий этап |     |      |     | 4-ый этап |     |    |     |
|--------------------|-----------|-----|------|-----|-----------|-----|------|-----|-----------|-----|------|-----|-----------|-----|----|-----|
|                    | Э         | К   | Э    | К   | Э         | К   | Э    | К   | Э         | К   | Э    | К   | Э         | К   |    |     |
|                    | к-во      | %   | к-во | %   | к-во      | %   | к-во | %   | к-во      | %   | к-во | %   | к-во      | %   |    |     |
| Пороговый (Низкий) | 36        | 75% | 18   | 50% | 30        | 63% | 16   | 53% | 15        | 15% | 13   | 43% | 5         | 10% | 12 | 40% |
| Базовый (Средний)  | 10        | 21% | 10   | 28% | 16        | 33% | 12   | 40% | 29        | 29% | 15   | 50% | 34        | 71% | 14 | 47% |
| Высокий            | 2         | 4%  | 2    | 6%  | 2         | 4%  | 2    | 7%  | 4         | 4%  | 2    | 7%  | 8         | 17% | 4  | 13% |

Сравнение результатов на первом и последнем этапах эксперимента показывает следующее: в экспериментальной группе (Э) количество студентов с высоким уровнем сформированности компетенции увеличилось на 13%, а в контрольной (К) – на 6%. Доля студентов базового (среднего) уровня сформированности компетенции в Э выросла на 50%, а в К – на 19%. При этом число студентов порогового уровня в Э уменьшилось на 65%, а в К – на 10%.

В ходе исследования выяснилось, что уровень сформированности компетенции ОПК-2 у студентов экспериментальных групп намного выше, чем у студентов контрольных групп. Это проявляется в лучших результатах тестирования, более высоких оценках в ходе практических занятий и большей уверенности студентов в применении полученных знаний на практике. Такой результат свидетельствует о высокой эффективности применяемой педагогической модели, направленной на формирование компетенций в области искусственного интеллекта. Это также подтверждает необходимость внедрения подобных моделей в учебный процесс для повышения качества подготовки специалистов.

В целях оценки эффективности, а также достоверности результатов тестирования, были использованы методы статистической обработки данных. Обработка позволила выявить статистически значимую динамику в изменении показателей за счет вычисления критерия Пирсона, называемого хи-квадратом [4, С. 67, 147]. Этот подход обеспечил объективное сравнение изменений в уровнях сформированности компетенций между экспериментальной и контрольной группами. Кроме того, применение статистической обработки данных позволило исключить влияние случайных факторов и подтвердить надежность полученных результатов, что крайне важно для обоснования выводов исследования.

Данный критерий был выбран из-за того, что он дает возможность не рассматривать статистическое распределение как функцию и не требует проведения расчетов параметров распределения. Это значительно упрощает процесс анализа данных

и делает его более доступным для исследователей. Следовательно, применение данного критерия в качестве общего показателя, который отражает степень сформированности компетенции бакалавра, позволяет с достаточной степенью уверенности оценивать результаты эксперимента. Использование хи-квадрата также обеспечивает высокую точность и объективность выводов, что важно для дальнейшего внедрения предложенной педагогической модели в образовательную практику.

Результаты обработки критерия Пирсона на 4 этапе формирующего эксперимента отражены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты обработки 4-ого этапа формирующего эксперимента

| Выборки | Категории | 1         | 2       | 3       |
|---------|-----------|-----------|---------|---------|
|         |           | Пороговый | Базовый | Высокий |
| 1-нК    | КГ-30     | 12        | 14      | 4       |
| 2-нЭ    | ЭГ-48     | 5         | 34      | 8       |

По таблице из приложения 4 [4, С. 359] для  $\alpha=0,05$  (5% вероятности ошибки) и числа степеней свободы  $df$  равным 2 вычисляем критическое значение критерия  $T_{\text{критич.}} = 5,992$

Для того, чтобы применить критерий, необходимо было выполнить ряд условий: обе выборки случайны, все участники выборок независимы и члены каждой выборки не связаны между собой. Для измерения использовалась шкала наименований с тремя категориями, которая представляет собой совокупность двух независимых выборок.

Проверим гипотезу о равенстве вероятностей попадания студента в одну из категорий после прохождения итогового тестирования обозначая  $p_{э}$  вероятность попадания в категорию экспериментальной группы, а  $p_{к}$  – вероятность попадания в категорию контрольной группы.

Тогда, на основе полученных данных, можно провести проверку гипотезы нулевого уровня. Эта гипотеза будет соответствовать равенству вероятностей попадания в ту или иную категорию ( $H_0: p_{э} = p_{к}$ ), а альтернативная, соответственно о их неравенстве ( $H_1: p_{э} \neq p_{к}$ ).

Для проверки нулевой гипотезы формула расчета критерия Пирсона производится по формуле

$$T_{\text{наб.}} = \frac{1}{n_k \times n_z} \times \sum_{i=1}^3 \frac{(n_k O_{zi} - n_z O_{ki})^2}{O_{ki} + O_{zi}}$$

где  $O_{zi}$  – число студентов экспериментальной группы, попавших в категорию порогового, базового или высокого уровня, а  $O_{ki}$  – число студентов контрольной группы. Проведя расчеты мы получили значение, равное 9,298.

В ходе заключительного этапа были уточнены экспериментальные данные и проведен их анализ, а также оформлены результаты эксперимента.

$$T_{\text{наб.}} > T_{\text{критич.}} \quad (9,298 > 5,992)$$

На основе выполненного неравенства, нулевая гипотеза равна нулю, отклоняется на уровне асимптотической значимости равной 0,05 и принимается альтернативная. Таким образом, следует вывод о том, что в обоих выборках распределение студентов по категориям по признакам изучаемого свойства отличаются.

Данные означают, что разработанная методика может быть использована для подтверждения эффективности разработанной модели формирования компетенций бакалавра в области ИИ на уровне асимптотической значимости равной 0,05.

**Выводы.** Результаты эксперимента демонстрируют значительное улучшение навыков и знаний студентов в области ИИ, подтверждающая эффективность разработанной модели.

Перспективы дальнейших исследований состоят в использовании материалов эксперимента при подготовке бакалавров различных направлений подготовки (в том числе и гуманитарных) в рамках изучения факультатива «Искусственный интеллект».

Представленные в результаты могут быть полезны для преподавателей и методистов, разрабатывающих программы обучения по ИИ, а также для руководителей образовательных учреждений, заинтересованных в модернизации учебных процессов и повышении качества подготовки специалистов.

#### Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2005.
3. Киселев, А.М. Об особенностях эксперимента в педагогическом исследовании / А.М. Киселев // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – №7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osobennostyah-eksperimenta-v-pedagogicheskom-issledovanii> (дата обращения: 25.05.2024)
4. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
5. Пономарев, А.Б. Методология научных исследований: учеб. пособие / А.Б. Пономарев, Э.А. Пикулева. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014. – 186 с.



УДК 378.1

старший преподаватель кафедры информатики  
и информационных технологий Соколов Никита ВладимировичФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ  
ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

*Аннотация.* Целью данного исследования является разработка и представление педагогической модели, которая позволит подготовить высококвалифицированных специалистов, способных успешно применять искусственный интеллект в профессиональной деятельности и вносить вклад в дальнейшее развитие данной области. В рамках исследования дается понятие модели и проводится анализ различных классификаций, с целью выбора наиболее подходящей. Важной задачей исследования является определение содержательных компонентов обучения, необходимых для формирования компетенций в области искусственного интеллекта. Кроме того, исследование включает выбор методов оценки уровня сформированности этих компетенций для интеграции в разрабатываемую модель. Основное внимание уделяется выбору эффективных методик преподавания и созданию условий для практико-ориентированного обучения. Итогом исследования является предложение педагогической модели, которая может быть применена в различных учебных заведениях для подготовки специалистов в области искусственного интеллекта.

*Ключевые слова:* педагогическая модель, формирование компетенций, искусственный интеллект, бакалавриат, практико-ориентированное обучение.

*Annotation.* The purpose of this research is to develop and present a pedagogical model that will train highly qualified specialists who can successfully apply artificial intelligence in professional activities and contribute to the further development of this field. As part of the study, the concept of a model is given and an analysis of various classifications is carried out in order to select the most suitable one. An important task of the study is to determine the content components of training necessary for the formation of competencies in the field of artificial intelligence. In addition, the study includes the selection of methods for assessing the level of formation of these competencies for integration into the developed model. The main focus is on choosing effective teaching methods and creating conditions for practice-oriented learning. The result of the study is the proposal of a pedagogical model that can be applied in various educational institutions for training specialists in the field of artificial intelligence.

*Key words:* pedagogical model, development of competencies, artificial intelligence, bachelor's degree, practice-oriented education.

**Введение.** Современный мир стремительно меняется под влиянием технологических инноваций, среди которых искусственный интеллект (ИИ) занимает одно из ключевых направлений. Его внедрение во все сферы общества требует подготовки специалистов, обладающих не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками работы с данным видом технологий. В этой связи особую значимость приобретает задача формирования соответствующих компетенций у студентов бакалавриата.

Актуальность исследования определяется растущей потребностью рынка труда в специалистах по искусственному интеллекту, а также необходимостью обновления образовательных программ, соответствующих современным требованиям. Разработка эффективной педагогической модели позволит повысить качество образования и обеспечить конкурентоспособность выпускников на глобальном уровне. Разработка такой модели представляет собой многогранную задачу, включающую в себя анализ актуальных образовательных подходов, определение содержательных компонентов обучения и методов оценки уровня сформированности компетенций. Важно учитывать, что обучение должно быть не только информативным, но и интерактивным, развивающим критическое мышление и творческие способности студентов. Основное внимание уделяется выбору эффективных методик преподавания и созданию условий для практико-ориентированного обучения.

В современной педагогической науке существует мнение о невозможности классификации педагогических моделей. Согласно М.В. Ядровской, «строгую и однозначную классификацию таких моделей построить невозможно, поскольку модель является только средством познания и не существует в чистом виде» [6, С. 139].

Исходя из исследований, проведенных Е.А. Лодатко, можно сделать вывод о том, что под моделью образовательной системы следует понимать концептуальный подход к построению системы образования. Таким образом, в соответствии с данным подходом «формируется представление об эффективности и ценности образовательных учреждений, исходя из управленческих позиций». Е.А. Лодатко выделяет четыре типа моделей образовательных систем: тоталитарную, прагматическую, рациональную и открытую [2].

В последующих исследованиях Е.А. Лодатко выделяет три базовых типа педагогических моделей: содержательные, структурные и функциональные. Также автор подчеркивает важность использования различных типов моделей (их комбинаций) в педагогических исследованиях и практике, что позволяет более глубоко и точно анализировать и улучшать образовательные процессы [3, С. 127].

А.Н. Дахин под образовательной моделью понимает «логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ». В своих исследованиях автор выделяет следующие виды моделей: поточную, селективно-групповую, модель смешанных способностей, интегративную, инновационную, и т.д. [1, С. 23].

С помощью модели педагогической деятельности можно определить цель и схему образования. По мнению Е.А. Солодовой и Ю.П. Антонова в моделях образования можно выделить две категории: модели "макроуровня", которые определяют стратегию развития системы образования, и модели "среднего" уровня, позволяющие оценить качество образования на выходе конкретного учебного заведения [5, С. 113]. Данные факторы обуславливают наличие большого количества моделей, которые направлены на моделирование профессионального образования. В этих моделях учитываются особенности конкретной специальности, учебного заведения и его образовательных стандартов, с целью развития профессиональных навыков. В дальнейших исследованиях автор приводит 2 типа педагогических моделей [4]:

1. Материальные:

- Физические.
- Аналоговые.

2. Идеальные:

- Вербальные (метод сценариев, мысленный эксперимент).
- Концептуальные (структурные, графические, мягкие математические).

Для решения проблемы мы будем использовать классификацию моделей, предложенную Е.А. Солодовой и Е.А. Лодатко. Она представляется нам наиболее удобной и понятной в контексте рассматриваемой проблемы.

**Изложение основного материала статьи.** При создании модели, которая помогает формировать навыки в области искусственного интеллекта у студентов, мы учитывали требования общества к качеству профессиональной подготовки, ключевые концепции исследований по улучшению готовности к работе, эффективную организацию учебного процесса, а также критерии и показатели качества этого процесса. Все эти факторы были учтены при разработке модели, которая помогает студентам приобрести необходимые навыки в области искусственного интеллекта. (Таблица 1).

Таблица 1

**Педагогическая модель формирования компетенций в области искусственного интеллекта для студентов-бакалавров**

|   |   |
|---|---|
| Цель                                    | Формирование компетенций в области ИИ у студентов бакалавриата к использованию элементов искусственного интеллекта в своей профессиональной деятельности  |
| Задачи                                  | Усвоение базовых знаний<br>Овладение базовыми умениями<br>Формирование ценностного отношения бакалавра  |
| Компоненты формирования компетенций     | Мотивационно-ценностный<br>Когнитивный<br>Организационно-деятельностный<br>Личностный   |
| Принципы обучения                       | 1. Дифференциации, индивидуализации<br>2. Системности<br>3. Визуализации<br>4. Межпредметной связи<br>5. Профессиональной направленности  |
| Содержание                              | 1. ФГОС ВО<br>2. Авторский курс (РПД Факультатива «Искусственный интеллект»)  |
| Педагогические условия                  | 1. Систематическая и целенаправленная ориентация студентов на внутренне-мотивированное овладение знаниями, умениями и навыками применения элементов искусственного интеллекта в профессиональной деятельности |
| Методы и технологии                     | 1. Метод инструкций<br>2. Объяснительно-репродуктивный<br>3. Побуждающе-продуктивный<br>4. Побуждающе-творческий  |
| Организационные формы                   | 1. Интерактивные лекции<br>2. Компьютерный практикум<br>3. Метод проектов   |
| Уровни сформированности компетенций     | Низкий (Пороговый)<br>Средний (Базовый)<br>Высокий  |
| Показатели сформированности компетенций | Знания в области ИИ<br>Умение применять ИИ в профессиональной деятельности<br>Мотивы профессионального применения элементов искусственного интеллекта   |
| Результат                               | Формирование компетенций в области ИИ у студентов бакалавриата к использованию элементов искусственного интеллекта  |

Данная модель подготовки представляет собой целостный педагогический процесс. У каждого элемента модели есть своя функция, которая помогает достичь основной цели – научить студентов использовать искусственный интеллект в дальнейшей работе. Проводимое исследование базируется на концепции уровня подхода, который рассматривает прогресс как переход от одного уровня сложности к другому, более сложному. Давайте подробнее рассмотрим каждый компонент модели с точки зрения его содержания.

Первоначальным компонентом педагогической ориентации является мотивационно-ценностный аспект, который подчеркивает личностное развитие будущих специалистов, способствуя успешному освоению педагогических знаний и готовности к самореализации. Для повышения мотивации занятия должны сосредоточиться на развитии когнитивных и профессиональных интересов и применении усвоенных знаний в практических ситуациях. Показателями данного компонента являются ценностные и мотивационные ориентации на работу в области искусственного интеллекта. Оценка компонента проводится с использованием теста пригодности бакалавра для работы с интеллектуальными системами.

Второй составляющей является когнитивная. В данном компоненте можно выделить работу студента-бакалавра, которая включает в себя как учебную деятельность, так и деятельность по самообразованию. С помощью данного компонента студент может самостоятельно выбирать и получать новые теоретические и технологические знания, что является показателем его теоретической готовности к будущей профессиональной деятельности. Системность знаний, основанная на современных научных теориях и принципах, а не на случайных фактах, является важным аспектом. Когнитивный компонент охватывает набор знаний, необходимых для профессионального роста, включая теоретические основы развития профессии и развитие критического мышления. Критериями проявления когнитивного компонента являются знания о проблеме использования интеллектуальных технологий в профессиональной деятельности, о способах и специфике их применения. Диагностика когнитивного компонента осуществляется посредством тестирования знаний в области ИИ.

Организационно-деятельностная составляющая определяет уровень практических навыков и готовность к креативному решению управленческих задач. В процессе обучения студентов важно применять методы, которые стимулируют их самостоятельное поисковое поведение и способствуют приобретению новой информации, необходимой для успешной будущей профессиональной деятельности. Это требует постоянного совершенствования подготовки специалистов, которые

должны гарантировать высокий уровень их компетентности и личностное развитие студентов. В ходе исследований было установлено, что применение активных методов обучения (тестирование, моделирование и технологии искусственного интеллекта) является наиболее эффективным в данном контексте. Оценка организационно-деятельностного компонента включает в себя проверку организационных, коммуникативных, прогностических, рефлексивных и проектных навыков студентов. Для анализа этой части используется метод экспертной оценки активности студентов.

Личностный компонент включает в себя увлечение выбранной профессией. Основным стремлением в образовательной сфере является заинтересованность в профессиях, связанных с применением искусственного интеллекта. Критерием выражения метода является творческий потенциал. Методы и методика диагностики личностного аспекта включают разработку творческого проекта по созданию собственного чат-бота.

Организация процесса формирования компетенций у студента бакалавра в области ИИ состоит из следующих аспектов содержания образования:

1. *Педагогических условий* таких как систематическая и целенаправленная ориентация студентов на овладение знаниями и умениями применения ИИ в профессиональной деятельности;

2. *Принципов* дифференциации и индивидуализации, системности, визуализации, межпредметной связи и профессиональной направленности.

Чтобы реализовать принцип индивидуализации, необходимо достичь оптимального сочетания теоретических и практических знаний, необходимых для подготовки будущих специалистов. В процессе выполнения заданий различной степени сложности можно повысить мотивацию к творческой деятельности и сформировать активную позицию в области профессиональной деятельности среди студентов. Навыки дифференциации и индивидуализации могут быть достигнуты благодаря разнообразию предлагаемых заданий, учитывая профессиональную направленность и особенности предстоящей деятельности.

Применение системного подхода к организации учебного процесса позволяет не только упорядочить материал, но и создать учебные комплексы. Выделение ключевых понятий и установление их взаимосвязей с другими понятиями, позволяющее раскрыть их происхождение, является частью системного структурирования. При этом результаты обучения напрямую зависят от умения интегрировать изучаемый материал в систему взаимосвязей.

Принцип системности включает системное содержание, чередование познавательных и учебно-профессиональных частей модуля, а также системный контроль, способствующий развитию умения анализировать и систематизировать знания.

Визуализация информации привлекает внимание и поддерживает принцип наглядности. Интерактивные лекции используют рисунки, структурно-логические схемы и мультимедийные формы. Достоинством визуализации являются развитие визуально-образного мышления, повышение усвоения информации, возможность моделирования сложных экспериментов, и переход к активным методам обучения.

Информатика развивается за счет изучения теории интеллектуальных систем, инженерии знаний, а также представления и обработки информации, что способствует формированию внутрипредметных и межпредметных связей. Также здесь рассматриваются достижения других наук и обзоры современных методов применения ИИ в различных областях, что повышает эффективность разработки и использования ИИ.

Важным качеством, определяющим отношение к своей профессии и готовность к ней, является направленность на профессиональную деятельность. Оно включает в себя такие качества как профессиональная позиция, ценностные ориентации, мотивы и другие аспекты.

### 3. *Методов и технологий:*

а) Метод инструкций. Данный метод занимает основное место в системе методов обучения. Он позволяет быстро передавать большое количество информации и указывать пути решения проблем. Преподаватель в это время может давать персональные объяснения и корректировать ошибки. Для выполнения заданий студенты используют инструкции. Применение таких инструкций требует постоянного контроля и дополнительных разъяснений от преподавателя. Постепенное усложнение инструкций важно для адаптации студентов к реальным условиям.

б) Объяснительно-репродуктивный метод. Объяснение является важным методом в педагогике, представляющим собой рассуждение, выявляющее основания фактов и теорий. Репродуктивная часть направлена на закрепление знаний и формирование навыков путем повторения действий по образцу. Преподаватель организует деятельность студентов по повторению и воспроизведению знаний, формулируя факты и акцентируя внимание на важном. Этот метод способствует программированному обучению, где студент действует по заданным образцам.

в) Побуждающе-продуктивный и побуждающе-творческий методы. Готовность и желание студента выполнять учебную работу играют важную роль в достижении успеха в учебном процессе, поскольку связаны с его мотивацией. Мотивация включает внутренние и внешние силы, побуждающие к деятельности и направляющие её на достижение определённых целей. Она зависит от множества факторов и может изменяться под воздействием обратной связи. Мотивированность характеризует заинтересованное отношение к деятельности и является важной составляющей для эффективного обучения. Продуктивные методы обучения способствуют приобретению новых знаний через творческую деятельность. Проблемное изложение совмещает усвоение информации и творческую активность. Методы побуждения к творчеству включают проектное обучение, которое развивает коллективное мышление и связь теории с практикой. Проектное обучение включает организационный этап, выбор средств, распределение ролей, самооценку и защиту результата.

### 4. *Организационных форм проведения занятий, среди которых:*

а) Интерактивные лекции. Лекции направлены на активное взаимодействие студентов с преподавателем и друг с другом. В процессе занятий студенты воспринимают информацию, анализируют и синтезируют её, а также излагают её устно или письменно, сохраняя основной смысл.

б) Компьютерный практикум. Практические занятия включают обучение построению систем искусственного интеллекта с использованием готовых решений, таких как Google Collab, Anaconda и Github. Студенты выполняют лабораторные работы по методическим рекомендациям и создают пробные чат-боты.

в) Метод проектов (индивидуальный проект). Данный метод позволяет студентам планировать, организовывать и контролировать свою учебную деятельность. Студенты создают собственные чат-боты, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Проекты тщательно планируются и обсуждаются с преподавателем.

Таким образом, все занятия сочетают теоретическое обучение с практическими навыками и самостоятельной работой студентов над проектами.

*Уровни сформированности.* Для анализа уровня сформированности компетенций в области ИИ у бакалавра рассмотрим три уровня, представленных в таблице 2.

## Уровни сформированности компетенций в области ИИ у бакалавра

| Уровень                    | Показатели   |
|----------------------------|--|
| Низкий уровень (пороговый) | Отсутствие интереса к исследованиям в области искусственного интеллекта, в том числе в области ИИ.<br>Негативная реакция на попытки повысить уровень своих знаний и навыков в выбранной профессии.<br>Выполнение исключительно образовательных программ.<br>Самосознание о будущей профессии находится на очень низком уровне.   |
| Средний уровень (базовый)  | Низкое стремление получить информацию о новейших разработках технологий и достижениях в области предметов, которые имеют отношение к технике.<br>Возникает желание узнать о профессии и способах получения информации, используя технологии искусственного интеллекта.<br>При желании получить более высокую оценку за самостоятельную работу, возникает желание повысить свою квалификацию.<br>Приобретение навыков работы с учебными пособиями и выполнения творческих заданий под руководством преподавателя. |
| Высокий уровень            | Высокая степень активности и упорства в выполнении своих профессиональных задач.<br>Желание получить навыки в области самообразования для дальнейшего профессионального роста.<br>Высокая степень ответственности за учебную деятельность.<br>Принятие активного участия в научно-исследовательской деятельности.<br>Эффективное использование элементов искусственного интеллекта в различных областях деятельности.  |

В процессе совместной деятельности преподавателей и студентов происходит формирование определенных навыков использования элементов искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. Каждый этап имеет свою последовательность, которая способствует формированию соответствующих компетенций.

**Выводы.** В ходе исследования мы разработали универсальную педагогическую модель, которая позволит подготовить высококвалифицированных специалистов, способных успешно применять искусственный интеллект в профессиональной деятельности и вносить вклад в дальнейшее развитие данной области. Данная модель может быть применена в различных учебных заведениях для подготовки специалистов в области искусственного интеллекта. Дальнейшее направление исследования будет заключаться в опытно-экспериментальной проверке представленной педагогической модели.

**Литература:**

1. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-26
2. Лодатко, Е.А. Моделирование образовательных систем в контексте ценностной ориентации социокультурного пространства / Е.А. Лодатко // Научнокультурологический журнал. – 2008. – № 1 (164). – С. 2-3. – URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2118&level1=main&level2=articles> (дата обращения: 25.05.2024)
3. Лодатко, Е.А. Типология педагогических моделей / Е.А. Лодатко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 1(16). – С. 126-128
4. Солодова, Е.А. Новые модели в системе образования: Синергетический подход: учебное пособие / Е.А. Солодова. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. – 344 с.
5. Солодова Е.А. Математическое моделирование педагогических систем / Е.А. Солодова // МКО. – 2005. – Ч. 1. – С. 113-119
6. Ядровская, М.В. Модели в педагогике / М.В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139-143

Педагогика

**УДК 378****преподаватель Соколовский Даниил Сергеевич**

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

**ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

*Аннотация.* Развитие технологий оказало влияние на все сферы нашей жизни. Технологии стали важным компонентом поддержания цивилизации, и, следовательно, внедрились в образовательную систему. Технологии не только предоставляют учащимся доступ к множеству онлайн-материалов, но и помогают им в учебе. Большинство учебных заведений уже начали использовать технологии в своих методиках преподавания. В этой статье подробно рассматривается влияние современных технологий на преподавание и учебный процесс на основе анализа данных. Образование претерпело изменения благодаря технологическому прогрессу. Важность использования современных технологий в учебных классах трудно переоценить. Внедрение компьютеров в образовательный процесс упростило преподавателям передачу информации, а учащимся – понимание. Интеграция технологий в образовательную экосистему сделала процесс обучения более увлекательным.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), образовательный процесс, компьютерные технологии, цифровизация.

*Annotation.* The development of technology has had an impact on all areas of our lives. Technology has become an important component of maintaining civilization, and, consequently, has been introduced into the educational system. Technology not only provides students online materials, but also helps them in their studies. Most educational institutions have already started using technology in their teaching methods. This article examines in detail the impact of modern technologies on teaching and the learning process based on the analysis of various secondary data. Education has undergone changes due to technological progress. The importance of using modern technology in classrooms cannot be overestimated. The introduction of computers into the educational

process has made it easier for teachers to transfer information, and for students to understand. The integration of technology into the educational ecosystem has made the learning process more exciting.

*Key words:* information and communication technologies (ICT), educational process, computer technology, digitalization.

**Введение.** Двадцать первый век часто рассматривается как технологический период. Сегодня технологии играют чрезвычайно важную роль в нашей жизни. Они рассматриваются как основа, на которой строится экономический прогресс. В нынешнюю эпоху предприятия, которое не является технологически продвинутым, никогда не будет расти. Это происходит в связи с тем, что технологии упростили и ускорили выполнение нашей работы. Технологии оказывают влияние на все отрасли, одной из которых является образование. Благодаря широкому внедрению современных цифровых технологий, информационно-коммуникационных технологий, сетевых технологий, цифровой фотографии и других технологий, информационные технологии изменили стиль обучения людей и оказали существенное влияние на преподавание во всех областях.

Материал исследования – использование и влияние современных технологий в ходе образовательного процесса. В ходе достижения целей использовались следующие методы исследования: описательный метод, метод наблюдения.

**Изложение основного материала статьи.** Образовательные технологии – это систематический и организованный процесс применения современных технологий для повышения качества образования. Учащиеся теперь имеют доступ к огромному количеству интернет-ресурсов, что побуждает их проводить исследования и, следовательно, развивать самостоятельность. Исторически сложилось так, что несколько стран внесли значительный вклад в развитие науки и техники, а некоторые из них стали колыбелью человеческой цивилизации. Множество стран сегодня прикладывают усилия для повышения знаний, энтузиазма и вовлеченности учащихся в изучение научных и технических дисциплин.

Важно понимать, что существует множество стилей обучения и что стандартное школьное обучение может быть не в состоянии охватить их все. Преимущество технологий в образовании заключается в том, что их простота и доступность оказывают влияние и приносят пользу как учащемуся, так и преподавателю. Например, учитель может предложить учащимся пройти онлайн-тест, который обеспечивает быструю обратную связь, экономя время преподавателя, которое в противном случае было бы потрачено на оценку и рецензирование каждой работы. Технология экономит время и деньги преподавателей, позволяет студентам иметь постоянный доступ к информации, например, проверять сроки сдачи экзаменов или отправлять преподавателю вопросы по электронной почте в любое время суток. Технологические инновации, такие как Интернет, открывают новые возможности для получения образования на любом уровне. В настоящее время организации работают над внедрением приемлемых технологий в образовательный процесс. Многие образовательные учреждения в настоящее время прилагают усилия для внедрения соответствующих технологий в свою преподавательскую деятельность. В этой статье мы рассмотрим влияние технологий на образовательный процесс и их преимущества в образовательной экосистеме.

Также, хотелось бы ответить на данные вопросы:

- Как технологии влияют на процесс обучения?

Эти вопросы направлены на то, чтобы описать важность и преимущества технологий в процессе обучения.

- Помогут ли технологии ученикам развить критическое мышление?

Этот вопрос побуждает студентов знакомиться с технологиями и предлагать инновационные решения конкретных проблем.

- Как технологии позволят студентам самим заниматься своим образованием?

Учащимся, использующим технологии, не требуется индивидуальный наставник для руководства и обучения. Технология сама по себе позволяет детям учиться.

Еще одним важным фактором для учащихся является их мотивация. Как мы все знаем, сегодня цифровизация играет важнейшую роль практически во всех сферах жизни. В результате внедрения технологий в учебные программы качество образования значительно улучшилось. Целью данного исследования является определение влияния ИКТ на совершенствование образовательного процесса за счет использования различных передовых технологий.

Цель технологий в обычной образовательной среде заключается в расширении знаний и навыков за счет повышения эффективности. Чтобы провести тщательное изучение этой концепции, мы должны сначала определить несколько понятий. Термин "эффективность" относится к скорости, с которой люди приобретают знания, в то время как термин "результативность" относится к количеству полученных знаний, которые усваиваются на практике. Когда новейшие технологии используются непосредственно в учебной среде, например, в школе, как учащиеся, так и учителя могут рассматриваться в качестве обучающихся. Кроме того, они осознают, что такой процесс обучения является более увлекательным и интересным, когда это поддерживается технологиями. Передача знаний становится чрезвычайно простой, удобной и эффективной.

За последнее десятилетие значимость Интернета возросла в 10 раз. На данный момент невозможно переоценить его важность в сфере образования. Несмотря на опасность мошенничества и недостатки, учащиеся получают пользу от использования Интернета. В наши дни Интернет проник практически во все сферы нашей жизни. Всемирная паутина окружает нас повсюду: от телевизоров до игровых консолей и смартфонов. Учащиеся могут обнаружить огромные удобства при использовании Интернета; они могут получить доступ к различным пособиям и другой вспомогательной информации, которую они будут использовать для получения новых знаний.

По сравнению со словами преподавателя, визуальные образы всегда обладают большей привлекательностью. Еще одним прекрасным примером использования технологий является использование проекторов и графики для облегчения процесса обучения. Ведущие университеты мира сегодня полагаются на выдающиеся презентации и проекции PowerPoint, чтобы сделать процесс обучения увлекательным и захватывающей деятельностью [5]. В школах, колледжах и университетах использование таких технологий, как проекторы, могут значительно повысить вовлеченность, а также мотивацию. Учащиеся хотят просматривать визуально привлекательные материалы и все, что побуждает их к размышлениям, а не просто читать текст. Когда дело доходит до технологий, процесс обучения также становится довольно эффективным.

Что касается цифровых технологий и образования, то в последние годы наблюдается рост проникновения цифровых медиа в образовательный сектор. Это привело к постоянному взаимодействию со студентами и доступности множества форумов для решения различных задач или оказания помощи. По мере развития цифровых технологий появляется и будет появляться все больше приложений, которые помогают детям в их развитии и обучении.

В последние годы стремление к получению ученой степени стало довольно распространенным явлением. Люди хотят записаться на онлайн-курсы с целью получения образования и сертификации. Лучшие образовательные учреждения предлагают невероятные онлайн-программы, в которых используются различные инструменты и сети Интернет. Во всем мире онлайн-курсы становятся все более популярными среди студентов, которые работают и ищут гибкие варианты

обучения [2]. Технологии выполняют в образовании четыре функции: они включены в учебную программу, служат методом получения образования, помогают в обучении, а также служат средством улучшения общего образовательного цикла. Образование имеет решающее значение как в корпоративной, так и в академической среде. В первом случае образование или тренинг используются для того, чтобы помочь сотрудникам выполнять задачи иначе, чем они делали это раньше. Во втором случае образование направлено на получение знаний более эффективно. В любом случае, технология может помочь учащимся в понимании и запоминании тем.

Все говорят о большой проблеме: учителя должны научиться использовать современные технологии в своем обучении. В результате эти новые технологии повышают спрос на подготовку учителей. Согласно Блиньяуту [1], отношение учителей к компьютерам имеет решающее значение для эффективного использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании. Они подчеркнули, что преподаватели не всегда положительно относятся к компьютерам, и их негативное отношение может привести к сбоям в работе компьютерных программ.

Также, Чизмар [3] упоминает надежность, как препятствие. Проблемы с надежностью включали неисправности устройств, несовместимость домашнего и школьного программного обеспечения, недостаточное или медленное подключение и устаревшее программное обеспечение, которое в основном доступно в школе, в то время как дома у учащихся/преподавателей есть более современное программное обеспечение.

ИКТ способны расширить доступ к образованию, одновременно повышая его актуальность и качество. ИКТ оказывают глубокое влияние на образование с точки зрения приобретения и усвоения знаний как преподавателями, так и учащимися, и имеет следующие преимущества:

**Активное обучение:** информационные технологии облегчают вычисление и интерпретацию тестовых данных, а также отчетов об успеваемости учащихся, которые переводятся в цифровую форму и легко доступны для изучения. По сравнению с обучением, основанным на запоминании или зубрежке, информационные технологии улучшают качество чтения, понимания, позволяя ученикам выбирать то, что они хотят изучать, в своем собственном темпе и концентрироваться на реальных проблемах.

**Совместное обучение:** ИКТ способствуют контактам и сотрудничеству между учащимися и преподавателями независимо от их географического положения. Кроме того, они позволяют учащимся взаимодействовать с представителями разных культур и работать в группах, что помогает учащимся развивать свои разговорные навыки и глобальную осведомленность. Использование ИКТ часто приводит к взаимодействующую учащихся друг с другом как внутри школы, так и за ее пределами, а также к более интерактивному контакту между учащимися и учителями. Командная работа – это идеология межличностного взаимодействия и индивидуальный образ жизни, при котором лидер берет на себя ответственность за свои действия, что включает в себя осознание и признание навыков и достижений своих коллег [4].

**Творческое обучение:** информационные технологии поддерживают изменение ранее существовавших данных и создание собственных знаний для создания конкретного продукта или достижения конкретной образовательной цели.

**Целостное обучение:** в отличие от обычного обучения в классе, где основное внимание уделяется одному аспекту, информационные технологии способствуют интегративному подходу к преподаванию и обучению за счет сокращения границы между теорией и практикой.

**Субъективное обучение:** образовательное применение информационных технологий ориентировано на учащихся и обеспечивает значимую обратную связь с помощью ряда интерактивных функций. Вместо рутинного и механического заучивания информационные технологии помогают учащимся исследовать и усваивать информацию инновационными способами, которые опираются на постмодернистские теории обучения.

Таким образом, мы можем сказать, что цифровые технологии оказывают положительное влияние на систему образования, но в тоже время имеет и недостатки:

- В результате широкого использования интернет-чатов навыки письма у современной молодежи значительно ухудшились.

- Им не хватает знаний о правильном написании слов, правильном грамматическом употреблении и скорописи.
- Новейшие технологии стали отличными инструментами для списывания тестов.
- SMS, или обмен текстовыми сообщениями, стали популярным занятием для многих студентов. Можно наблюдать, как студенты целыми днями и ночами, а также на занятиях играют в мобильные телефоны.
- Постоянное подключение к Интернету привело к потере внимания и концентрации в учебе.

**Выводы.** В этой статье мы попытались определить влияние технологий на процесс обучения. На основе результатов исследования мы выяснили, что технологии оказывают благоприятное влияние на образование, но могут также иметь и негативные последствия. Учителя и учащиеся должны воспринимать это позитивно и работать над устранением барьеров, которые мешают многим учащимся достичь успеха. Таким образом, всем странам давно пора внедрить более технологически продвинутую систему образования. Кроме того, наши результаты показывают, что изучение и овладение технологиями более полезно для системы образования, чем другие курсы, поскольку позволяет студентам расширить свои знания в других областях.

#### **Литература:**

1. Burger, A. A Computer Literacy Course may Initially be Detrimental to Students' / A. Burger // Attitudes towards Computers. – 2004. – P. 10-14
2. Courville, K. Technology and its use in education: present roles and future prospects / K. Courville // Online Submiss. – 2011. – P. 1-19
3. Hizmar, D. What do faculty want? / D. Hizmar // Educause quarterly. – 2001. – P. 24.
4. Panitz, T. A definition of collaborative vs cooperative learning / T. Panitz // Deliberations Learn. Teach. High. Educ. – 1996, [Online]. – URL: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>
5. Vila, X. A PDA-based interface for a computer supported educational system / X. Vila // Proc. – 3rd IEEE Int. Conf. Adv. Learn. Technol. ICALT. – 2003. – P. 12-16

УДК 372.881

**кандидат педагогических наук Судакова Юлия Евгеньевна**Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал  
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего  
образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград);**ассистент Смирнов Антон Валерьевич**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования «Московский государственный университет технологий и управления  
имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва);  
Поволжский казачий институт управления и пищевых технологий (филиал) (г. Димитровград);**кандидат физико-математических наук,****доцент Сеницин Алексей Михайлович**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ВУЗОВСКИХ ДИСЦИПЛИН

*Аннотация.* В статье рассматриваются преимущества и вызовы использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в высших учебных заведениях. Анализируются основные области применения ИКТ в преподавании универсальных и специализированных дисциплин, подчеркивается их значимость для повышения качества образования, индивидуализации учебного процесса и развития цифровых навыков у студентов. Также обсуждаются современные требования к подготовке преподавателей и необходимость обновления их компетенций в связи с информатизацией образования. Приводятся примеры успешной интеграции ИКТ в образовательный процесс, подчеркивается важность постоянного внедрения инноваций для соответствия запросам общества и рынка труда.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, образование, высшее образование, преподавание, вузовские дисциплины, дискурс, цифровизация, электронное обучение, педагогическая практика, онлайн-курсы.

*Annotation.* The article examines the advantages and challenges of using information and communication technologies (ICT) in higher education institutions. It analyzes the main areas of ICT application in teaching universal and specialized disciplines, highlighting their importance for improving the quality of education, individualizing the learning process, and developing students' digital skills. The modern requirements for teacher training and the need to update their competencies in connection with the informatization of education are also discussed. Examples of successful ICT integration into the educational process are provided, emphasizing the importance of continuous innovation to meet societal and labor market demands.

*Key words:* information and communication technologies, education, higher education, teaching, university disciplines, discourse, digitalization, e-learning, teaching practice, online courses.

**Введение.** Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании вузовских дисциплин имеет значительное значение в современной высшей школе. Эти технологии предоставляют разнообразные методы и инструменты, способствующие улучшению эффективности образовательного процесса. Путем внедрения современных подходов в преподавание возможно создание более интерактивной и адаптивной обучающей среды, которая может значительно повысить мотивацию студентов к учебе.

Преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в образовании не ограничиваются лишь доступом к обширной информации. Среди главных выгод можно выделить повышение качества обучения благодаря интерактивным методам, возможность расширить пространство для самостоятельной работы студентов и индивидуализировать процесс обучения. Технологии позволяют создавать интерактивные курсы, использовать мультимедийные материалы, а также проводить эффективные дистанционные занятия, обеспечивая более глубокое и увлекательное обучающее взаимодействие.

**Изложение основного материала статьи.** При изучении универсальных профессиональных дисциплин и специализированных модулей, посвященных информационным системам, идентифицируются основные сферы применения информационно-коммуникационных технологий. Эти области включают:

- Реализацию наглядного представления о возможностях применения информационных технологий;
- Внедрение системы тестирования для контроля уровня знаний студентов, позволяющей последним автономно оценивать собственные компетенции;
- Подготовку к практической деятельности в лабораторных практикумах и учебно-производственных учреждениях.

Современный преподаватель осуществляет множество функций, включая преподавание, научную работу, методическую деятельность и управленческие обязанности. Использование компьютеров и информационных технологий позволяет преподавателям получать, обрабатывать и передавать информацию, а также взаимодействовать с коллегами и учениками [1, 2].

Необходимость обновления подготовки преподавателей вызвана распространением информатизации в образовании. Главной целью этого процесса является формирование кадров, способных активно внедрять и использовать новейшие информационные технологии в процессе обучения.

Применение информационно-коммуникационных технологий в педагогической сфере не только интегрирует новые методы в практику образования, но и обеспечивает необходимые методы для их анализа и улучшения. Технологии информации и коммуникаций оказывают существенное воздействие на содержание обучения и управление учебным процессом, включая планирование, организацию, мониторинг и прогнозирование [4-7].

Современные требования к подготовке преподавателей выходят за рамки традиционной ориентации на знания, умения и навыки в своей предметной области. Таким образом, развитие совокупности знаний, навыков и компетенций в области использования информационных и коммуникационных технологий в образовательной сфере становится подходящей задачей. Для реализации этой цели необходимы определенные компетенции, включающие способность тщательно изучать и синтезировать информацию, умение работать с компьютерами и глобальными сетями, понимание значимости информации в современном обществе и знание основ информационной безопасности [6].

Профессиональная роль преподавателя становится все более сложной, разносторонней и увлекательной, требуя от него разработки и внедрения новых образовательных стратегий, основанных на современных информационно-

коммуникационных возможностях. Этот процесс предполагает обладание глубокими знаниями в области педагогики, психологии и информатики, а также умениями научного анализа и исследовательскими методиками.

Создание эффективной модели подготовки будущих специалистов возможно лишь при постоянном внедрении инноваций в практику образования. Инновации в сфере образования охватывают не только новые методы обучения и организации учебного процесса, но и стремление предложить образовательные услуги, соответствующие запросам общества и требованиям рынка труда [9-12].

В традиционной схеме обучения основное фокусировалось на средствах обучения, поскольку преподаватель скорее стимулировал и организовывал деятельность студентов, чем прямо передавал знания. Однако искусство педагога заключается в способности выбирать соответствующие учебные материалы, применять оптимальные методы и средства обучения, соответствующие учебной программе и целям образования. Современному преподавателю необходимы навыки использования как теоретических, так и практических знаний для планирования, осуществления и методической поддержки образовательного процесса. Эффективное использование информационных технологий для анализа, синтеза информации и создания новых знаний также входит в компетенции преподавателя [13]. От преподавателя также требуется разработка учебных материалов и методик с применением информационных технологий, организация экспериментов и разработка образовательных программ различного уровня. Оценка успеваемости студентов при помощи различных методов и обратной связи является также важной задачей. Современные педагоги должны умело взаимодействовать с сотрудниками и учащимися, задействуя множество коммуникационных инструментов, включая электронную почту, социальные сети и Интернет. Новые социальные требования к образованию и личностному развитию уже повлекли за собой изменения в методах обучения [15-17].

Информационно-коммуникационные технологии в образовании обладают целым рядом преимуществ:

1. Повышение качества обучения;
2. Расширение возможностей для самостоятельной работы студентов;
3. Индивидуализация процесса обучения;
4. Возможность создания интерактивных курсов;
5. Использование мультимедийных материалов;
6. Проведение эффективных дистанционных занятий [8].

В настоящее время инновационные технологии позволяют адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям студентов и их профессиональным ориентациям. Среди инновационных подходов к обучению следует выделить практику проблемно-ориентированного обучения, методы проверочного тестирования, блочно-модульную организацию обучения, проектное обучение, использование кейс-метода и применение многоуровневых образовательных стратегий.

Многие учебные учреждения уже оснащены современными компьютерными классами, оборудованными проекторами, интерактивными досками и другой необходимой техникой, что способствует успешной интеграции информационных технологий в образовательный процесс. Одним из широко используемых инструментов в этой сфере является мультимедийная технология, позволяющая конвертировать разнообразные типы информации (текстовую, графическую, звуковую) с помощью компьютера для более наглядного и запоминающегося представления информации [17].

Современные информационные технологии играют ключевую роль в преобразовании образовательной практики, революционизируя способы участия студентов и преподавателей в процессах преподавания и обучения. От традиционных классных комнат до онлайн-платформ — разнообразные ИТ-инструменты используются для улучшения образовательного процесса. Использование *мультимедийных ресурсов* на уроках способствует активизации образовательного процесса, улучшает внимание, запоминание и мыслительные процессы учащихся, а также способствует более глубокому интеллектуальному взаимодействию [18].

Сегодня студенты используют различные ИТ-технологии во время учебы. Виртуальные среды обучения (VLE) или системы управления обучением (LMS), такие как Moodle, Blackboard или Canvas, обычно используются для доступа к материалам курса, отправки заданий и сотрудничества с коллегами. Базы данных онлайн-исследований и академические поисковые системы позволяют студентам получать доступ к обширным хранилищам научной информации, облегчая их исследовательскую деятельность. Образовательные приложения и платформы обеспечивают персонализированный процесс обучения, адаптируя доставку контента к индивидуальным потребностям учащихся.

*Презентации* являются эффективным инструментом для структурирования учебного материала. Современные программы для создания презентаций предлагают разнообразный функционал, включая анимацию, звуковые эффекты, вставку изображений, таблиц и диаграмм, форматирование текста и другие возможности. Презентации легко доступны для распространения, обеспечивая обучающимся постоянный доступ к хорошо структурированной информации. Они также предоставляют удобство и доступность в случае отсутствия учащегося, позволяя ему просматривать материал в любое удобное время пройденный материал и не пропускать важные знания [19].

С другой стороны, преподаватели используют ИТ-технологии для упрощения методик преподавания и улучшения результатов обучения. Программное обеспечение для презентаций, такое как PowerPoint или Google Slides, помогает проводить увлекательные и визуально привлекательные лекции. Инструменты видеоконференций, такие как Zoom или Microsoft Teams, стали незаменимыми для проведения виртуальных занятий, обеспечивая взаимодействие и сотрудничество между студентами и преподавателями в режиме реального времени. Моделирование и виртуальные лаборатории обеспечивают практический опыт обучения по таким предметам, как наука и техника, дополняя традиционные практические занятия.

Использование ИТ-технологий студентами и преподавателями дает несколько важных результатов. Во-первых, это способствует большей доступности образовательных ресурсов, разрушая географические барьеры и открывая возможности дистанционного обучения. Во-вторых, интерактивные платформы электронного обучения способствуют вовлечению и участию студентов, что приводит к лучшему запоминанию и пониманию учебного материала. Кроме того, интеграция мультимедийных элементов в уроки улучшает общий опыт обучения, удовлетворяя различные стили обучения [18-20].

В заключение отметим, что внедрение ИТ-технологий в образовательные учреждения произвело революцию в динамике преподавания и обучения, предоставив как учащимся, так и преподавателям инновационные инструменты и ресурсы. Поскольку технологии продолжают развиваться, образовательный ландшафт, несомненно, станет свидетелем дальнейших преобразований, которые будут коренным образом формировать будущее обучения.

**Выводы.** В использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании можно выделить несколько ключевых аспектов. С одной стороны, студенты получают доступ к обширным образовательным ресурсам, таким как виртуальные среды обучения, базы данных и образовательные приложения, что способствует персонализации учебного процесса и облегчает доступ к знаниям. Применение презентаций и других мультимедийных инструментов не только структурирует учебный материал, но и делает его более запоминающимся и доступным.



С другой стороны, преподаватели используют ИКТ для улучшения методик преподавания и взаимодействия с учащимися. Инструменты для проведения видеоконференций и виртуальные лаборатории расширяют возможности обучения, особенно в условиях дистанционного обучения. Применение интерактивных платформ и мультимедийных элементов в уроках способствует более глубокому вовлечению студентов и улучшает качество образования. Внедрение ИКТ в образовательный процесс открывает новые перспективы для обучения и преподавания, делая его более гибким, интерактивным и эффективным. Постоянное развитие технологий будет продолжать формировать будущее обучения, поддерживая инновации и преобразования в сфере образования.

#### **Литература:**

1. Атланова, Л.А. Динамика учебной мотивации и мотивации профессионального выбора студентов лингводидактических направлений подготовки / Л.А. Атланова, А.А. Корнев // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – Вып. 1. – С. 104-110
2. Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие для вузов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – Москва: Юрайт, 2020. – 170 с.
3. Балганова, Е.В. Тенденции и риски цифровизации высшего и профессионального образования / Е.В. Балганова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – №. 12 – С. 19-31
4. Батракова, И.С. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования / И.С. Батракова // Высшее образование в России. – 2021. – №. 8-9. – С. 9-19
5. Валявский, А.Ю. Применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий для студентов всех форм обучения / А.Ю. Валявский, Е.Б. Егоркина, М.Н. Иванов, Е.П. Попова // В сборнике: Новые информационные технологии в образовании. Материалы IX международной научно-практической конференции, 2016. – С. 24-28
6. Васильева, А.А. К вопросу о цифровизации образовательной среды современного вуза / А.А. Васильева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 114-117
7. Вязанкова, В.В. Критерии и уровни применения компетентностно-ориентированных дидактических методов и приёмов / В.В. Вязанкова, А.Ю. Егорова, А.Р. Казарян // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 84-90
8. Герасимова, А.Г. Формирование компонентов готовности будущих учителей изобразительного искусства к использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности / А.Г. Герасимова, К.Н. Фадеева // Педагогика искусства. – 2014. – № 4. – С. 485-489
9. Гнатышина, Е.В. Формирование цифровой культуры будущего педагога: монография / Е.В. Гнатышина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. – С. 294.
10. Горинова, С.В. Адаптация образовательного процесса в учебных заведениях МЧС России под воздействием факторов внешней среды / С.В. Горинова, Л.Б. Тихановская // Современные проблемы гражданской защиты. – 2020. – № 4(37). – С. 6-13
11. Гэйбл, Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / Э. Гэйбл; Пер. с англ.; под науч. ред. П.А. Сергоманова. – Москва: НИУ ВШЭ, 2019. – С. 108.
12. Егоркина, Е.Б. Развитие исследовательской компетентности студентов в системе непрерывного образования / Е.Б. Егоркина, М.Н. Иванов, Н.Н. Иванова, Н.В. Учеваткина // В сборнике: Новые информационные технологии в образовании и науке. Материалы X международной научно-практической конференции, 2017. – С. 24-27
13. Захаров, Н.А. Дистанционное образование: цели, проблема и возможности: сборник трудов конференции / Н.А. Захаров // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 10 нояб. 2022 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2022. – С. 60-63
14. Исаева, М.А. Внедрение смешанного обучения в работу современного вуза / М.А. Исаева, Х.Э. Мамалова, А.В. Кормазов // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 55-57
15. Калыхматов, В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учеб-метод. пособие / В.И. Калыхматов. – Санкт-Петербург: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – С. 135.
16. Катханова, Ю.Ф. Цифровая трансформация в художественном образовании: монография / Ю.Ф. Катханова. – Уфа: МЦИИ «Omega science», 2021. – С. 221.
17. Клейменова, Е.В. Технология вариативного обучения студентов вуза в условиях цифровизации образовательной среды / Е.В. Клейменова // Вестник Воронежского государственного университета. – 2019. – № 2. – С. 32-34
18. Котышев, И.А. Модель открытого образовательного пространства общеобразовательной организации в условиях социального партнёрства / И.А. Котышев // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 30-33
19. Красильников, И.М. Педагогический потенциал цифровых технологий и его реализация в художественном образовании / И.М. Красильников // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – №2 (59). – С. 95-10
20. Рудакова, О.А. Проблема построения диалога педагога и обучающегося: акмеологические факторы / О.А. Рудакова // МНКО. – 2023. – №5 (102). – С. 10-15

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Зимина Евгения Константиновна**

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

**доцент Абдуллина Марина Александровна**

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

### ИНТЕРЬЕРНЫЙ СКЕТЧИНГ КАК МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – ДИЗАЙНЕРОВ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается один из современных методов профессиональной подготовки будущих дизайнеров – интерьерный скетчинг. Освоение студентами данного метода способствует развитию графических навыков, совершенствованию умений использовать как традиционные инструменты, так и компьютерные технологии при визуализации объектов и пространства. Авторами приводится разработанная методика обучения интерьерному скетчингу, показываются возможности ее применения для формирования профессиональных компетенций студентов. Предлагается примерный тематический план самостоятельной работы студентов по созданию скетча интерьера и содержание одного из заданий.

*Ключевые слова:* скетч, интерьерный скетчинг, студенты-дизайнеры, графические навыки, профессиональная подготовка.

*Annotation.* This article discusses one of the modern methods of professional training for future designers – Interior sketching. Students' mastery of this method contributes to the development of graphic skills, improving the ability to use both traditional tools and computer technologies when visualizing objects and space. The authors present the developed methodology for teaching interior sketching and show the possibilities of its use for the formation of professional competencies of students. An approximate thematic plan for students' independent work to create an interior sketch and the content of one of the tasks is proposed.

*Key words:* sketch, interior sketching, student designers, graphic skills, professional training.

**Введение.** Профессия дизайнера является одной из самых востребованных на современном рынке труда. Но подготовка настоящих профессионалов своего дела – процесс ответственный и многоплановый, требующий немало усилий от педагогов. К проблеме подготовки дизайнеров обращались такие ученые как И.Р. Абсалимова, Ю.М. Бундина, Л.Л. Воронцова, С.М. Ефименко, Ю.В. Даськова, Л.Ю. Королева, Э.Р. Хайруллина, Н.М. Кришталь, О.В. Кузьмина и др. Бундина Ю.М. рассматривала профессиональную подготовку студентов-дизайнеров как аксиологическую проблему [2]. Абсалимова И.Р. показала как происходит формирование основ профессиональной компетентности будущего дизайнера в колледже [1]. Воронцова Л.Л., Королева Л.Ю., Кришталь Н.М., Кузьмина О.В. также рассматривали этот вопрос с позиции компетентностного подхода [3, 5, 6, 7]. Малинин В.А. рассматривает этот процесс с духовно-нравственных позиций [8]. Даськова Ю.В. в своем исследовании особое внимание уделила формированию творческой самостоятельности студентов-дизайнеров [4].

Авторами данной статьи рассматривается один из современных и востребованных методов профессиональной подготовки студентов – дизайнеров интерьера, а именно скетчинг (техника быстрого рисунка), который способствует формированию профессиональных графических навыков и развивает проектное мышление. Приобретение графических навыков имеет первостепенное значение в комплексной подготовке студентов, будущих дизайнеров. В контексте данной темы рассматривается один из видов скетчинга – интерьерный. Для студентов данная тема является ключевой в их профессиональной подготовке как дизайнеров интерьера.

**Изложение основного материала статьи.** Интерьерный скетчинг – это важный элемент обучения дизайну интерьера, который помогает автору будущего проекта создать первоначальную визуализацию задуманной идеи на бумаге. Это так называемая техника быстрого рисунка. Первичный этап скетчинга заключается в создании «грубого наброска», который показывает расположение мебели и других элементов интерьера на бумаге. Затем добавляются детали и колорит, делая скетч более реалистичным.

Для интерьерного скетчинга могут использоваться различные инструменты, такие как карандаши, маркеры и акварель. Каждый инструмент может дать разный эффект, и дизайнер должен выбирать тот, который лучше всего подходит для создания определенного эффекта. Например, маркеры могут быть хорошим инструментом для создания деталей и контуров, а акварель может использоваться для создания более мягких и плавных тонов.

На кафедре декоративно-прикладного искусства и дизайна Мининского университета накопился методический опыт обучения студентов 4 курса скетчингу интерьера в качестве самостоятельной работы в период изучения дисциплины «Художественное проектирование интерьеров».

Разработанная методика включает в себя следующие методы обучения:

1. Информационно-поисковый метод;
2. Исследовательский метод;
3. Наглядный метод;
4. Практический метод;
5. Анализ;
6. Поисковый метод;
7. Опрос.

Основными видами учебной деятельности при изучении дисциплины «Художественное проектирование интерьера», являются задания по предпроектному анализу, поиску проектного решения, разработке и оформлению дизайн-проекта. В данном случае использование различных методов обучения интерьерному скетчингу является наиболее актуальным видом поиска дизайн – решения и помогает студентам поэтапно вести работу, постоянно анализируя и корректируя проект, кроме того, это позволяет проявить себя в профессиональном плане. Работы, выполненные в ходе практических заданий, могут быть представлены в отчете о проделанной работе.

Опираясь на общие принципы обучения, студентам дизайнерам предлагается комплекс заданий по скетчингу как актуальному методу визуализации интерьерной и пространственной композиции. Задания выполняются студентами в выделенные часы самостоятельной работы и включают в себя теорию и практические задания.

В таблице 1 схематично представлено содержание разработанной методики.

Таблица 1

**Содержание методики формирования графических навыков**

| <b>Варианты выполнения интерьерного скетчинга</b>   |   |  |
|---|---|--|
| Вариант I.<br>Выполнение скетча в ручной подаче.  | Вариант II.<br>Выполнение скетча в смешенной технике (синтез традиционных средств и современных технологий) | Вариант III.<br>Скетч, выполненный с использованием компьютерных технологий, графического планшета и стилуса |
| <b>Содержание разработанной методики</b>  |   |  |
| Наименование этапа  | Методы  |  |
| <b>Этап I. Теоретическая часть</b><br>Введение в интерьерный скетчинг – новый вид реализации интерьерной композиции.                          | Информационно-поисковый, исследовательский.   |  |
| <b>Этап II. Практическая часть</b><br>Задание 1. Выполнение скетча основных поверхностей пространства. Трехмерное представление пространства. | Метод интерьерного скетчинга, исследовательский, поисковый, анализ.   |  |
| Задание 2. Выполнение скетча предметов на выбор (предмет мебели, предмет технического оборудования, скетч светильника).                       | Метод интерьерного скетчинга, копировальный, исследовательский, поисковый, анализ.                          |  |
| Задание 3. Выполнение скетча интерьера уже существующего дизайн-проекта интерьера.  | Метод интерьерного скетчинга, копировальный, исследовательский, поисковый, анализ.                          |  |
| Задание 4. Выполнение скетча дизайн-проекта интерьера.  | Метод интерьерного скетчинга, исследовательский, поисковый.   |  |
| <b>Этап III. Рефлексия</b><br>Проверка уровня сформированности графических умений.  | Опрос, анализ, педагогическое наблюдение, обобщение.  |  |

В данной методике предусмотрена возможность выполнения скетчей традиционными средствами и с использованием современных технологий:

1. Скетч в ручной подаче;
2. Скетч в смешенной технике;
3. Скетч, выполненный с использованием компьютерных технологий, графического планшета и стилуса.

Рассмотрим особенности выполнения каждого вида.

**Выполнение скетча в ручной подаче** включает несколько этапов и выполняется с использованием традиционных материалов. Этапы включают в себя:

1. Подготовку материалов. Традиционно скетч в ручной подаче выполняется с помощью таких материалов как: карандаш (разных толщин), тушь, линер, маркер, акварельные краски. Также подготавливаются листы бумаги, скетчбук или натянутый лист на планшет.
2. Сбор информации об объекте, который предстоит визуализировать, планирование интерьера или объекта. На данном этапе осуществляются первые наброски композиции скетча, это может быть план интерьера, расположение окон и дверей, уточнение особенностей освещения, мебели. Рекомендуется составить цветовую палитру.
3. Определение композиции и пропорций изображения мягкими линиями карандаша.
4. Дальнейшая детализация скетча и уточнение формы и контуров объектов. На данном этапе можно добавлять декоративные элементы в изображении и использовать маркеры, линеры и карандаши большей толщины.
5. Использование акварельных красок, маркеров большей толщины, добавление теней, освещения, придания глубины и объема скетчу. Для этого необходимо изучить источники света, их направление и с помощью заливок, штриховок или размывки создать эффект освещения.
6. Расстановка цветовых акцентов, подчеркивание специфических элементов композиции для придания особенного настроения и атмосферы.
7. Завершение скетча. Внесение последних штрихов. Удаление вспомогательных линий ластиком, оформление рамки (при необходимости).

**Скетч в смешенной технике** представляет собой синтез традиционных средств и современных технологий. Основными этапами выполнения скетча являются:

1. Подготовка материалов. Так как данный вид скетча выполняется в смешанной технике, необходимо собрать необходимую первоначальную информацию об интерьере (план помещения, фотографии предметов мебели и т.п.), подготовить традиционные материалы для рисования, а также выбрать современные графические программы, в которых будут решаться основные задачи визуализации.
2. Этап выполнения начального наброска в ручной подаче традиционными материалами. Карандашом намечается общая композиция помещения, объекта и другие основные элементы.
3. Сканирование и импорт полученного изображения в компьютер. Данный этап выполняется с помощью цифровой камеры, камеры смартфона или сканера. Полученное изображение импортируется в компьютерную программу для дальнейшей работы.
4. Этап цифровой обработки изображения. Для работы с цифровой графикой могут выступать соответствующие компьютерные программы Adobe Photoshop или Corel Painter. В случае если работа над скетчем продолжается в стационарном графическом планшете со стилусом, можно импортировать изображение в приложение для работы с графикой. На данном этапе программа позволит подготовить изображение к работе, улучшит качество изображения, контрастность, яркость и др.
5. Этап цифровой рисовки и детализации изображения. Использование инструментов программы, может включать рисование контуров, заполнение плоскостей цветом, создание текстур и эффектов освещения. Также на данном этапе можно

использовать систему слоев, которая облегчает работу с различными элементами скетча. Располагая объекты, тени и другие детали на разных слоях изображение поддается управлению и редактированию на любом этапе.

6. Расстановка цветовых акцентов и общая работа с цветом. Добавление и изменение цветов с помощью палитры, представленной в графической программе.

7. Импорт изображения в необходимом формате PDF, JPEG, PNG.

**Выполнение скетча в технике с использованием компьютерных технологий** или графического планшета представлено в виде следующих этапов:

1. Подготовка материалов для работы в графической программе: выбор графической программы, планшета, а также сбор информации об интерьере или объекте.

2. Установка и настройка графического планшета. В данном случае представлено два варианта настройки: подготовка, дальнейшее подключение планшета и пера к программе, где будет выполняться скетч или подготовка мобильного графического планшета и стилуса со встроенными приложениями для рисования.

3. Создание начального скетча (определение композиции, расположения предметов интерьера) используя основные инструменты графической программы. Выбор материалов определяется техническими возможностями программы (эффект карандаша, линера, тушёвка углем).

4. Рисование элементов на разных слоях в программе для удобства редактирования изображения.

5. Детализация изображения, добавление цвета и размещение теней. Данный этап необходим для передачи реалистичности изображения, добавление эффекта глубины и пространства.

6. Сохранение изображения с помощью проводника программы.

На основании приобретенного опыта использования скетча педагогами кафедры был разработан примерный тематический план, в котором представлены занятия, направленные на успешное формирование графических навыков у студентов.

Таблица 2

Примерный тематический план

| Вид контактной работы | Наименование темы   | Количество часов |
|-----------------------|---|------------------|
| Теоретическая часть   | Введение в интерьерный скетчинг – новый вид реализации интерьерной композиции.  | 2                |
| Практические задания  | Задание 1. Выполнение скетча основных поверхностей пространства. Трехмерное представление пространства.                 | 2                |
|                       | Задание 2. Выполнение скетча предметов на выбор (предмет мебели, предмет технического оборудования, скетч светильника). | 2                |
|                       | Задание 3. Выполнение скетча интерьера уже существующего дизайн-проекта интерьера.                                      | 2                |
|                       | Задание 4. Выполнение скетча дизайн-проекта интерьера.  | 2                |
|                       | Итого   | 10               |

Далее мы приводим одно из заданий, которое предлагалось студентам.

#### Задание 4. Выполнение скетча дизайн-проекта интерьера.

Цель задания: создать скетч-визуализацию дизайн-проекта, который будет отображать общую концепцию и стиль интерьера.

Задачи:

1. Определить общую концепцию и стиль дизайна.

2. Определить основные элементы интерьера, такие как цветовая гамма, материалы, мебель, освещение и т.д.

Составление коллажа идей.

3. Создать эскизный проект интерьера, отображающий расположение основных элементов и общую концепцию дизайна. Проанализировать созданный эскизный проект, внести необходимые изменения и корректировки.

4. Подготовить окончательный скетч интерьера на основе эскизного проекта, учитывая все корректировки, описать применяемые материалы в пояснительной записке.

Описание задания:

Студенты выполняют скетч интерьера, который показывает общую концептуальную идею дизайна и расположение мебели. При рисовании скетча можно использовать разные типы линий, тени, текстуры и перспективу, чтобы создать объемное и реалистичное изображение отдельных элементов и всего пространства. Визуализация интерьера представляется в виде авторского проекта.

Шаги выполнения:

1. Составление коллажа идей, который будет использоваться в качестве концепции к основному скетчу.

2. Наметить основное пространство и расположение элементов интерьера, (мебель, окна, двери и освещение). Важно обратить внимание на пропорции и перспективу, чтобы скетч был более точным. При необходимости делать скетчи отдельных элементов до непосредственного их добавления в основной интерьер (скетчи мебели, светильников, опционально: скетч плана помещения для подсказки).

3. Добавление деталей (картины, зеркала, цветочные горшки и другие декоративные элементы).

4. Заключительное оформление скетча. Расстановка теней, добавление цвета, текстур для более реалистичной визуализации.

5. Описание используемых материалов в интерьере.

Таким образом, теоретическое занятие и практические задания входящие в блок, могут быть добавлены к основным заданиям дисциплины «Художественное проектирование интерьера» в разделе самостоятельная работа. Данные опросов студентов и педагогическое наблюдение показали, что студенты с большим интересом и творческой увлеченностью осваивают этот метод. Особенно было подчеркнуто студентами, что скетчинг помогает им визуализировать несколько исходных концепций, выбрать лучший вариант и экономить время на создании дизайн-проекта интерьера.

**Выводы.** Исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод, что развитие и использование современных методов представления дизайнерских идей повышает профессионализм студентов и включает в себя всестороннее приобретение графических навыков, теоретических знаний, умений использовать как традиционные инструменты, так и

компьютерные технологии, умений передавать форму и пропорции, умений сочетать цвета в визуализации объектов и пространства. Использование метода быстрого рисунка, то есть интерьерного скетчинга, будет только способствовать повышению качества обучения будущих дизайнеров.

#### Литература:

1. Абсалямова, И.Р. Формирование основ профессиональной компетентности дизайнера в техническом колледже: Автореф. дис. канд. пед. наук / И.Р. Абсалямова. – Москва: 2007. – 24 с.
2. Бундина, Ю.М. Формирование профессиональной компетенции студента-дизайнера как аксиологическая проблема / Ю.М. Бундина // Вестник ОГУ. – 2006. – № 6. – С. 92-97
3. Воронцова, Л.Л. Реализация компетентного подхода в процессе проектно-целевой профессиональной подготовки студентов-дизайнеров / Л.Л. Воронцова // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. – 2015. – № 5 (5). – С. 65-70.
4. Даськова, Ю.В. Подготовка студентов-дизайнеров к творческой профессиональной деятельности / Ю.В. Даськова // Обзор педагогических исследований. – 2020. – Том 2. – №1. – С. 5-11 – URL: <https://opjrnal.ru/archives/9533t/uploads/2020/03/daskova.pdf://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-studentov-dizaynerov-k-proektnoy-deyatelnosti-na-nachalnyh-etapah-obucheniya-zhivopisi%BD%D> (дата обращения 17.05.2024)
5. Королева, Л.Ю. Подготовка студентов-дизайнеров к профессиональной деятельности в рамках компетентного подхода / Л.Ю. Королева // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – №19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-studentov-dizaynerov-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-ramkah-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения 17.05.2024)
6. Кришталь, Н.М. Структура и содержание ключевых компетенций дизайнеров / Н.М. Кришталь // Компетентность. – 2010. – № 7. – С. 4-10
7. Кузьмина, О.В. Компетентностная модель формирования конструкторской готовности дизайнера костюма в вузе: Дис... канд. пед. наук / О.В. Кузьмина. – Москва: 2011. – 226 с.
8. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, №1. С 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-2

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Тамулевич Светлана Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

### КОНЦЕПТ-АРТ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ГРАФИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ

*Аннотация.* Работа рассматривает актуальность и специфику интеграции концепт-арта компьютерной игры в процесс подготовки графических дизайнеров в высшей школе. Исследование опирается на реализуемую модель проектирования концепт-арта в образовательный процесс подготовки бакалавров графического дизайна в Тихоокеанском государственном университете. Проектирования визуальной концепции, в предлагаемой модели обучения рассматривается как условие освоения практики концепт-дизайна направленного на вербализацию идеи компьютерной игры. Концепция визуализируется с помощью художественных средств и дизайн проектирования. Процесс создания учебного игрового концепта актуализирует навыки профессиональной проектной деятельности, направленной на визуальную коммуникацию, обращенную к участникам производственного процесса и потребителям продукта. В работе выделяется ряд общепрофессиональных и профессиональных компетенций, приобретаемых и актуализируемых в процессе учебного проектирования концептов в игровом дизайне. Определяется значимость проекта как практики креативной деятельности, результатом которой является графическая система, объединенная визуальным стилем. Креативность проявляется в новизне, и оригинальности трактовки, стилевой цельности и стилизации игрового мира. В работе рассматривается единство всех объектов входящих в сложную многоуровневую дизайн-систему – концепт-арт. Интегрирование актуальных направлений и продуктов современного дизайна в образовательные программы повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

*Ключевые слова:* высшее профессиональное образование, графический дизайн, компетенции, актуализация обучения, концепт-арт компьютерной игры.

*Annotation.* The work considers the relevance and specifics of integrating the concept art of a computer game into the process of training graphic designers in high school. The research is being implemented at Pacific State University. Concept art is seen as a condition for obtaining the practice of concept design. the project aims to verbalize the idea of a computer game. The concept is created through artistic means and design. Concept art consolidates the skills of professional design activities, creates visual communication with participants in the production process and consumers of the product. In the work, general professional and professional competencies, game design are acquired and updated. the project matters as a practice of creative activity. The result of the design is a visual style merged graphics system. Creativity is manifested in novelty, and originality of interpretation, stylistic integrity and stylization of the game world. All objects included in a complex multi-level design system – concept art have one graphic style. Integration of current trends and products of modern design into educational programs increases the competitiveness of graduates in the labor market.

*Key words:* higher professional education, graphic design, competencies, actualization of learning, concept art of a computer game.

**Введение.** В современных условиях графический дизайн стремительно развивается. Расширение областей проектирования, в которых активно участвуют дизайнеры-графики, требует оперативного реагирования высшего образования на отраслевые изменения и формирования новых стратегических целей и условий их достижения. Модель включения проекта визуального концепта компьютерной игры – «концепт-арта» в подготовку бакалавров графического дизайна рассматривается как условие интенсификации процесса получения профессиональных умений и навыков. В высшем образовании моделирование и внедрение актуальных педагогических условий эффективно воздействует на формирование компетентности выпускников. Предлагаемая учебная модель актуализации профессиональных компетенций включает современный дизайн-продукт с высокой долей креативной составляющей в процесс подготовки бакалавров дизайна. В качестве такого продукта обладающего высоким потенциалом профессионального обучения был выбран

«концепт-арт» компьютерной игры. Образовательный проект реализуется в Тихоокеанском государственном университете в Высшей школе дизайна и искусств на базе Федерального государственного стандарта высшего образования ФГОС 3++.

**Изложение основного материала статьи.** Производство компьютерной игры традиционно разделяется на три классических крупных этапа разработки, находящихся в последовательном взаимодействии: до этапа производства – «предпродакшен»; производственный – «продакшен», и этап продвижения продукта – «постпродакшен». На этапе предпродакшена решается огромное количество вопросов по дизайну, визуальному стилю, технологическим аспектам игры, монетизации. Концепт-арт игры разрабатывается в до этапа производства.

Сегодня в концепт-артах представлены проекты различных продуктов индустрии развлечений, таких как кинофильмы и анимация, компьютерные игры, комиксы и реклама. Концепт-арт визуализирует образ фантастического мира компьютерной игры, разработанной в деталях «игровой вселенной». Концепт-арт в производстве игрового продукта является этапом вербализации концепции в художественных образах. На современном этапе, профессия концепт-художника компьютерной игры соединяет в себе компетенции художника-графика и концепт-дизайнера. Концепт-арт как продукт дизайна объединяет утилитарное и творческое начало и создается на основе технического задания, имеет целевую аудиторию и является частью производства объекта материального или виртуального мира. Для проектирования визуального концепта нужно обладать компетенциями художника и цифрового иллюстратора и быть дизайнером, создающим визуальную коммуникацию. Художник свободен в своем творчестве, а творчество дизайнера существует в рамках функции конечного продукта.

Зарождаясь изначально из чистых идей и образов концепт-арты, преобразуются в материальные и цифровые формы в виде книг, имеющих название – «артбук», презентационных планшетов, и цифровых презентации в виртуальной среде. Все три объекта представления концепта включены в учебный проект и являются носителями фирменного графического стиля игры. Учебный проект концепт-арта реализуется в реальных условиях на основе интеграции двух учебных дисциплин: «Дизайна компьютерных игр» и «Основы производственного мастерства» (4 курс, 8 семестр), как курсовой проект. Практикуемая модель учебного проекта концепт-арта компьютерной игры обоснована значительным объемом учебных часов требуемых для проектирования. Проявляемый интерес к игровому дизайну, способствует проектированию эстетически выразительного продукта. Эмоциональная компонента как базовая категория, влияющая на качество конечного продукта, теснейшим образом связана с формированием творческой личности реализующейся в профессиональном поле дизайна.

К защите проекта студенты представляют книгу артбук (англ. Concept Art Book), объемом не менее 16 страниц. Издание содержит эскизы и поиски образов игровых персонажей, локации, предметы и окружение, интерфейсы. В проект включен презентационный планшет и цифровая презентация. В пояснительной записке (текстовом документе) описывается игровая и художественно-образная концепции компьютерной игры, этапы производственного процесса, место концепт-арта и его назначение, сложившиеся жанры и стили, рассматриваются этапы поиска идеи и проектирования концепт-арта. Освоение специфики проектирования, этапов создания концепт-арта формирует компетенцию проектирования конкретного специфического продукта дизайна (ФГОС 3++, ОПК-4) [4].

Многообразие общепрофессиональных компетенций востребованных в создании визуальных игровых концептов, полученных во время освоения целого ряда учебных дисциплин, повышает образовательную ценность этого учебного продукта. В вербализации, так называемой, «игровой вселенной» используются во взаимодействии навыки владения техниками и приемами графики и живописи в соединении с цифровыми технологиями иллюстрирования, знанием законов колористики и стилизации, построения выразительной композиции. Вышеперечисленные компетенции применяются в процессе учебного проектирования концепт-арта как инструменты вербализации визуальной концепции будущей компьютерной игры. Учебный проект концепт-арта создает условия для актуализации полученных ранее знаний и умений.

Профессиональные компетенции графического дизайнера востребованы на всех этапах проектирования концепт-арта. Построение визуальной коммуникации является основой графического дизайна, формирующего смысловое пространство визуальных сообщений. Проектируя визуальную концепцию компьютерной игры, будущие графические дизайнеры учатся создавать коммуникацию между разработчиком идеи продукта и потребителями – целевой аудиторией. Второе направление создаваемой визуальной коммуникации, реализуемой в проекте, дает возможность понять каким будет еще несуществующий мир всем, кто работает над производством компьютерной игры. В процессе учебного проектирования нарабатывается опыт создания однозначно трактуемого визуального сообщения.

Проектирование во всех направлениях дизайна опирается на творчество, которое является, по сути, сущностью профессиональных компетенций графических дизайнеров [1].

Лола Г.Н. рассматривает профессиональную компетентность дизайнера как явление гораздо большее, чем владение технологиями и обращенное не столько к профессиональным, сколько к человеческим качествам, а дизайнерский креатив – как дар, который требует бережного обращения [2]. особенностью воображения дизайнера.

Среди необходимых дизайнеру компетенций влияющих на реализацию креативность является, пожалуй, самой востребованной. Особенность креативности дизайнеров заключается в новаторстве: они относятся к миру, в котором живут, как преобразователи. Современные исследователи ДЖ. Аллан, М.Г. Ярошевский, Д. Перкин, рассматривают проблемы креативности и возможности обучения приемам креативности. Креативность дизайн-мышления как специфическая компетенция требует формирования особых условий для развития и становления творчества в процессе обучения в вузе [3]. Концепт-арт компьютерной игры рассматривается нами как «инструмент освоения и как практика применения методов творческого процесса дизайнеров» (ФГОС 3++, ОПК-3), как задание, развивающее креативность дизайнера [4].

Одним из условий активизации в учебной проектной деятельности креативности студентов дизайнеров является интерес к продукту проектирования, понимание его особенности и «насмотренность» трактуемая как профессиональная компетенция. Мониторинг показал, все студенты 1 и 2 курса, направления графический дизайн, включают концепты компьютерных игр в область своей будущей профессиональной деятельности. Это и те, кто играют сами, и кто не «любит» компьютерные игры. Проектирование этого продукта создаст возможность совершенствовать свои навыки в области цифрового иллюстрирования и практике разработки креативного дизайна. Креативность имеет значение в развитии творческого потенциала дизайнера и это формирует в конечном итоге его компетентность.

Этапы и приемы проектирования креативного визуального концепта в дизайне осваиваются в рамках дисциплины «Проектирование», на проектах классических для графического дизайна продуктов: объектах наружной рекламы, рекламной полиграфии, айдентики. Проект концепт-арт компьютерной игры дает возможность применить эти навыки в создании нового продукта, обладающего большим художественным потенциалом. Являясь сложной системой дизайна, игровая концепция требует единого графического стиля, в проекте реализуется профессиональная компетенция – создания графических систем в едином визуальном ключе. Все в проекте концепт-арта компьютерной игры должно создаваться в одном стиле, как и в другом базовом комплексном проекте дизайна – графическом фирменном стиле. В образовательных условиях графическое решение может базироваться на индивидуальной трактовке существующих стилей компьютерных

игр, таких как «пиксель-арт», «плоский вектор», «низкополигональный стиль», либо на основе авторского стиля графики. Практика показала, что лучше всего стиливое единство реализуется в проектах концептов с глубокой упрощенной стилизацией, или базирующихся на конкретном художественном стиле. В формировании визуальной стилистики игры большое значение имеет выбор компьютерных технологий проектирования продукта. Концепт дизайнер адаптирует визуальную трактовку образов игровой к технологии создания персонажей цифровыми инструментами. Владение технологиями цифровой иллюстрации и моделирования, как специальная компетенция (ФГОС 3++, ОПК-6). Понимание как будут выглядеть детали игрового мира на стадии производства и продвижения продукта, адаптирует концепт-арт к производству [4].

Перечисленные профессиональные компетенции, формирующие готовность к профессиональной деятельности. Качественные показатели освоенных в процессе проектирования компетенций демонстрируются на защите проекта, представлении концептов на выставках и фестивалях. Не менее важным показателем эффективности включения концепт-арта в образовательный процесс подготовки бакалавров графического дизайна является выбор концепт арта в качестве проекта выпускной квалификационной работы.

**Выводы.** Концепт-арт как продукт дизайнера и актуальный инструмент формирует практику вербализации визуальной концепции обучающихся графических дизайнеров. Концепт-арт компьютерной игры, являясь комплексной визуальной дизайн-системой, рекомендуется использовать в учебной программе как условие актуализации и интенсификации общепрофессиональных и профессиональных компетенций графических дизайнеров во взаимодействии направленном на создание, представление и защиту проекта концепции продукта. В реализуемой модели концепт-арт применяется как средство расширения области профессиональных компетенций, в целях повышения конкурентоспособности и востребованности на рынке труда бакалавров графического дизайна. Проект концепт-арта применяется в качестве контейнера, для формирования комплекса специфических профессиональных компетенций в игровом дизайне. Включение в подготовку графических дизайнеров проектов концепт-артов компьютерных игр и медиа продуктов дает возможность студентам практиковаться в визуализации креативных концептов. Предлагаемая схема включения концепт-арта компьютерной игры опирается на междисциплинарное взаимодействие в существующих образовательных условиях. Проект концепт-арта применяется в качестве контейнера, для формирования комплекса специфических профессиональных компетенций в игровом дизайне. Включение в подготовку графических дизайнеров проектов концепт-артов компьютерных игр и медиа продуктов дает возможность студентам практиковаться в визуализации креативных концептов. Предлагаемая схема включения концепт-арта компьютерной игры опирается на междисциплинарное взаимодействие в существующих образовательных условиях. Интегрирование актуальных направлений и продуктов современного дизайна в образовательные программы повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Приобретенные в процессе проектирования концепт-арта компетенции формируют востребованного в отрасли квалифицированного специалиста, в соответствии со стандартами высшего образования.

#### **Литература:**

1. Кулешова, А.И. Формирование профессиональной компетентности графического дизайнера в вузе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Кулешова Александра Игоревна. – Тула, 2009. – 193 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-13/1070
2. Лола, Г.Н. Дизайн-код: методология семиотического дискурсивного моделирования / Г.Н. Лола. – СПб., Изд-во «Наука», 2021. – 264 с.
3. Пурик, Э.Э. The principles of organization of creative activities in design studies / Э.Э. Пурик // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2016. – №2 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-principles-of-organization-of-creative-activities-in-design-studies> (дата обращения: 12.05.2024)
4. ФГОС 3++ 54.03.01 Дизайн (с изменениями и дополнениями). – <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/104> (дата обращения 10.05.2023). – Режим доступа: свободный.

Педагогика

#### **УДК 37.01**

**кандидат филологических наук, доцент Телегина Ольга Владимировна**

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

**кандидат филологических наук, доцент Жерновая Оксана Романовна**

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

**кандидат психологических наук, доцент Архипова Мария Владимировна**

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

### **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация.* Учебные занятия, посвященные изучению иностранного языка, направлены на личность обучающегося. В организованных педагогом условиях у обучающихся формироваться самостоятельно сформированное мнение относительно целей обучения, мотивация к их достижению. В этом также помогает использование преподавателем проблемных заданий, различных методов, приемов и средств обучения. Создание ситуаций, предусматривающих свободный выбор упражнений и практических заданий, организация различных форм представления и содержания материала способствует повышению интереса к изучаемому предмету. Важнейшим средством повышения уровня мотивации к освоению иностранного языка является возможность обучающегося обратиться к изучению лингвострановедческого материала. Необходимость включения лингвострановедения в школьную программу обучения английскому языку обусловлена государственным заказом на развитие способности к межкультурной коммуникации. Поскольку лингвострановедение является методологическим аспектом обучения, его основные задачи напрямую связаны с общественными функциями языка. Включение лингвострановедческого компонента в школьную программу, а также учёт особенностей его единиц влияет на достижение основной цели обучения иностранному языку, то есть существенно ускорить формирование коммуникативной компетенции. Основные задачи лингвострановедения направлены не только на формирование коммуникативной компетенции, но и глубокого понимания языка. В статье лингвострановедческий материал рассматривается как средство формирования лингвострановедческой компетенции, а также повышения познавательной мотивации.

*Ключевые слова:* обучение, иностранный язык, мотивация, лингвострановедческий материал.

*Annotation.* Lessons of a foreign language are aimed at the student's personality. In conditions organized by a teacher, students

develop an independently formed opinion regarding the learning goals and motivation to achieve them. A teacher can support by the usage of problem-based assignments, various methods, techniques and teaching aids. Creating situations that give an opportunity of a free choice of exercises and practical tasks, organizing various forms of presentation and content of the material helps to enhance interest in the subject. The most important means of increasing the level of motivation to master a foreign language is the student's opportunity to turn to the study of linguistic and cultural material. The need to include linguistic and regional studies in the school English language curriculum meets the request of the state for the development of the ability of intercultural communication. Since linguistic and regional studies is a methodological aspect of teaching, its main tasks are directly related to the social functions of language. The introduction of a linguistic and regional studies component in the school curriculum, as well as taking into account the characteristics of its units, affects the achievement of the main goal of teaching a foreign language, that is, as a result significantly accelerates the formation of communicative competence. Not only do linguistic and regional studies develop communicative competence, but also they trigger a deep understanding of the language. In the article, linguocultural material is considered to be a means of developing linguocultural competence, as well as increasing cognitive motivation.

*Key words:* teaching, foreign language, motivation, linguistic and cultural material.

**Введение.** Мотивационная база обучающегося иностранному языку основывается на психологических и физиологических науках о человеке, имеет собственный понятийный аппарат. Существует определенная последовательность формирования мотива обучающегося. Вытекая из личностной потребности ученика, формируется намерение, которое, под влиянием побеждающих факторов, становится мотивом, приближающим обучающегося к достижению цели. Существует множество подходов к мотивации школьников к изучению иностранного языка. Наиболее эффективный подход зависит от потребностей и целей обучающихся, а также от контекста учебной среды [2, 3, 4, 6].

При изучении процесса овладения иностранным языком в средней школе в качестве предмета исследования довольно часто определяются процессы лингвопознавательной мотивации. В общем и целом, лингвопознавательная мотивация заключается в степени заинтересованности обучающихся в изучении вербального аспекта иностранного языка, то есть его знаковой составляющей. Целью статьи является изучение особенностей использования лингвострановедческого материала как средства развития на уроках иностранного языка.

**Изложение основного материала статьи.** Поскольку мотивация подразделяется на несколько видов, имеет свою классификационную структуру и не может рассматриваться как одноаспектное понятие, логичным будет сделать вывод о существовании лишь определенного перечня видов мотивации, которые имеют место в процессе обучения иностранному языку и его освоения. Обратимся к рассмотрению видов мотивации.

1. Коммуникативная мотивация – понимается как проявление инициативы по обеспечению вербального и невербального общения, которая, в свою очередь, требует овладения иностранным языком.

2. Лингвопознавательная мотивация – основана на потребности обучающихся в изучении новых либо более сложных языковых форм, конструкций.

3. Познавательная-образовательная мотивация – является следствием потребности обучающихся в саморазвитии, расширении горизонта имеющихся у них знаний о языке, его культуре.

4. Инструментальная мотивация – возникает у обучающихся вследствие сформированного состояния удовлетворения от выполненной работы, например, работы на уроке, либо после выполненных заданий.

5. Интеллектуально-развивающая мотивация – является для обучающегося следствием из его потребности в улучшении своих интеллектуальных навыков.

6. Профессионально-педагогическая мотивация – данный вид мотивации является следствием потребности в освоении педагогической науки, в желании быть будущим педагогом иностранного языка и овладеть его профессиональной культурой личности.

7. Эмоциональная мотивация – вид мотивации, вызванный потребностью получения новых эмоций от процесса освоения иностранного языка.

8. Мотивация честолюбия – вызванный потребностью овладения иностранным языком вид мотивации, целью в контексте которого является получение престижного положения в обществе вследствие полученных знаний.

9. Идентификационная мотивация – предполагает потребность обучающегося в идентификации себя с какой-либо социальной группой либо конкретным человеком.

10. Прагматическая мотивация – данный вид мотивации вызван потребностью обучающегося в переезде в страну изучаемого языка, начала там своей карьеры, проживание там дальнейшего будущего.

11. Мотивация долга – вызвана чувством долга у обучающегося – перед высшим учебным заведением, перед страной, семьей либо прочими социально обусловленными факторами [5, 7].

Необходимость включения лингвострановедения в школьную программу обучения английскому языку обусловлена государственным заказом на развитие способности к межкультурной коммуникации. Поскольку лингвострановедение является методологическим аспектом обучения, его основные задачи напрямую связаны с общественными функциями языка. К таковым функциям относятся:

Развитие личности является одной из основных целей в обучении иностранного языка. Преподавание культуры страны изучаемого языка способствует развитию желания участия в межкультурной коммуникации. Лингвострановедение обращается к фактам языка, которые отражают особенности культуры, что вызывает интерес у обучающихся и повышает мотивацию к изучению иностранного языка в целом. Основные задачи использования лингвострановедческого материала связаны с общественными функциями языка. К таковым функциям относятся:

1. Коммуникативная – непосредственно адекватное общение между обучающимся и носителем языка, возможное лишь при наличии общего фонового знания. Отсюда вытекает первая задача лингвострановедения – дать учащимся необходимые сведения о культуре и жизни народа для осуществления коммуникативного акта.

2. Кумулятивная или аккумулятивная – отражение действительности и сохранение информации о ней в языке. Соответственно, второй задачей является аккультурация ученика, то есть приобщение его к нормам и ценностям иностранной культуры.

3. Когнитивная – так же известная, как гносеологическая или познавательная – познание действительности через язык. Таким образом, третьей функцией лингвострановедения выступает реализация в учебном процессе способности к вторичному (филологическому) познанию мира.

4. Номинативная – осуществление номинации, т.е. наделения изученных ранее явлений и предметов названием. Отсюда следующая задача – развитие умения осуществлять морфемный и словообразовательный анализ для более глубокого понимания лексики и грамматики языка.

5. Директивная – так же известная, как эмоционально-экспрессивная и эстетическая – наделение слов метафорическими или символическими значениями при оценке. Ассоциации, которые возникают у носителей языка при номинации, могут



значительно отличаться от тех, которые возникают у изучающих этот язык. Именно поэтому пятой задачей лингвострановедения является формирование новой ценностной системы, а также позитивного отношения к иностранной культуре и жизни.

Из вышесказанного следует, что все задачи лингвострановедения направлены на исследование наиболее важных языковых единиц, содержащих сведения о культуре и жизни других стран, развитие глубокого понимания языка, приобщение учащихся к иностранной культуре, а также формирование коммуникативной компетенции.

Соответственно, лингвострановедческая компетенция не может быть сформирована должным образом без включения в обучение лингвострановедческого материала.

Согласно С. Кауфману, школьники с большим удовольствием и стремлением станут учиться, если их целью будет не непосредственное получение знаний, а изучение языка для общения на близкие и интересные им темы [11, С. 95]. Отсюда следует, что лингвострановедческий материал – это средство повышения мотивации к изучению не только иностранного языка, но и своей специальности посредством привлечения в учебный процесс фоновых знаний [1]. Характерными чертами лингвострановедческого материала выступают:

1. аутентичность – отражение реалий, в которых живут носители языка;
2. актуальность – значимость сведений для учащихся;
3. типичность – наличие определённых паттернов лексических структур.

Как видно из сказанного выше, под лингвострановедческим материалом следует понимать аутентичные, актуальные и типизированные сведения, служащие мотивацией к продолжению познавательной деятельности, а также выступающие источником знаний о действительности, в которой живут носители языка.

Относительно форм, которые принимает лингвострановедческий материал, различают следующие виды:

1. Видеоматериалы (аутентичные видео, прямые трансляции на сайтах YouTube и Twitch, фильмы, сериалы, мультимедийные фильмы, реалити- и ток-шоу, театральные постановки и т.д.);
2. Аудиоматериалы (аутентичные песни, подкасты, записи радиоэфиров и т.д.);
3. Аутентичные и адаптированные тексты (художественные и нехудожественные);
4. Визуальные материалы (изобразительное искусство, иллюстрации, фотографии, комиксы и т.д.) [8, 10].

Стоит отдельно устные формы: пословицы, поговорки, английский юмор (строющийся на игре слов) [1].

Всё вышесказанное убеждает нас в том, что в настоящее время информация, содержащая лингвострановедческий компонент широко распространена и представлена в различных формах, поэтому педагог с меньшей вероятностью столкнется с трудностями в поиске материала.

Лингвострановедческие материалы разнообразны и присутствуют в больших количествах как в Интернете, так и в УМК, поэтому преподаватели иностранного языка смогут найти подходящую информацию. Тем не менее, все ещё остается нерешенной задача отбора нужных сведений и их презентации учащимся.

После финального отбора и подготовки лингвострановедческих материалов приходит время обдумать каким образом эффективнее всего представить данные сведения учащимся. Н.А. Богдан предлагает следующие способы:

1. Тематический – непосредственная систематизация, деление информации на темы (иначе – topics) и включение ее в учебные тексты.
2. Лингвистический – ориентация на изучение лексических единиц внутри адаптированных и аутентичных текстов.
3. Ситуативный – преподнесение сведений об особенностях вербального и невербального общения при создании конкретной ситуации общения.

После работы с тематическими упражнениями наступает момент проверки полученных знаний. Для оценки понимания учащимися лингвострановедческой информации, педагог может использовать различные формы контроля:

1. Вопросы по содержанию.
2. Поиск на карте географических названий, встретившихся в материале.
3. Краткий пересказ или рассказ о том, что впечатлило или запомнилось.
4. Оценка верности ряда предложений, содержащих информацию из материала.
5. Выполнение теста.
6. Составление и решение кроссвордов с использованием новой лексики, содержащей лингвострановедческий компонент.
7. Викторина.
8. Мини-сочинение на определённую тему, связанную с содержанием лингвострановедческого материала.
9. Групповой проект.
10. Учебная дискуссия.

Работа педагога с лингвострановедческим материалом может включать следующие этапы:

1. Выбор видов, соответствующих задачам учебной программы.
2. Поиск подходящих материалов с учётом трёх основных характеристик лингвострановедческого материала.
3. Отбор найденной информации в соответствии с подходящими для конкретной ситуации критериями.
4. Анализ лингвострановедческих материалов с точки зрения практического применения.
5. Презентация отобранных сведений.
6. Описание того, что изображено на картинке.
7. Составление рассказа на пословицу.
8. Контроль за пониманием и усвоением изученного материала [9].

Формирование лингвострановедческой компетенции напрямую зависит от того, насколько хорошо он подобран и какие формы контроля использует педагог.

Несомненно, стоит учитывать вид лингвострановедческого материала, способности учащихся и другие факторы, от которых зависит выбор методов контроля. К тому же данный список представляет собой лишь малую часть упражнений, позволяющих оценить уровень усвоения фоновых знаний.

**Выводы.** Обобщая вышесказанное, лингвострановедческий материал способствует формированию лингвострановедческой компетенции, является средством повышения познавательной мотивации, отличается актуальностью, типичностью и аутентичностью, а также существует в четырёх основных видах: видеоматериалы, аудиоматериалы, тексты и визуальные материалы. При поиске и отборе материала педагог должен ориентироваться на ряд критериев, включающих в себя, в первую очередь, соответствие материалов определенной тематике, а также соответствие возрасту и интересам учащихся.

Также необходимо помнить, что работа с лингвострановедческим материалом включает в себя поиск, отбор, оценку, презентацию и проверку усвоения сведений, содержащих лингвострановедческий компонент. Если не уделять должного

внимания каждому из перечисленных пунктов, у учащихся возникнут проблемы с освоением лингвострановедческих сведений и, следовательно, процесс формирования коммуникативной компетенции значительно замедлится.

Таким образом, знание и понимание лингвострановедческих единиц необходимо для правильного внедрения лингвострановедческого аспекта в обучение иностранному языку в школе. Анализ безэквивалентной, коннотативной и фоновой лексики показал, что их изучение является приоритетным для понимания иностранной культуры и жизни, а также что при их освоении ученики могут столкнуться с трудностями, которые в будущем приведут к недопониманию в разговоре с носителями языка и возможно спровоцируют конфликт. Каждая лингвострановедческая единица по-своему уникальна и потому необходимо тщательнее подходить к отбору способов взаимодействия с данными компонентами.

#### **Литература:**

1. Ахметьянова, А.А. Лингвострановедческий материал как средство повышения мотивации при изучении иностранного языка / А.А. Ахметьянова // Актуальные проблемы и перспективы развития системы отраслевого транспортного образования: сборник статей III Всерос. науч.-практ. конф. – Казань: Казанский филиал ФГБОУ ВО "Волжский государственный университет водного транспорта", 2021. – С. 10-15
2. Ахтемова, Н.Ю. Мотивация деятельности учащихся на уроке английского языка / Н.Ю. Ахтемова // Гуманитарные научные исследования. – 2018. – № 8(84). – С. 4.
3. Боричевская, Е.М. Пути повышения мотивации на уроках английского языка / Е.М. Боричевская // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – № 3. – С. 208-214
4. Володина, М.А. Влияние введения разговорной лексики на уроках английского языка на уровень мотивации к обучению в старших классах / М.А. Володина, И.В. Плаксина // Вестник науки и образования. – 2020. – № 11-3(89). – С. 60-64
5. Вороховов, А.В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды / А.В. Вороховов, Е.В. Плисов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3. – С. 5.
6. Калентьева, И.Н. Использование ИКТ на уроках английского языка как способ повышения мотивации обучающихся в средней школе / И.Н. Калентьева // Педагогика: традиции и инновации: Материалы X Международной науч. конф. – Казань: Молодой ученый, 2018. – С. 71-73
7. Каракозова, Е.Н. Иноязычная информационная деятельность студента технического вуза / Е.Н. Каракозова, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – С. 4.
8. Пушкарева, И.А. Страноведческий материал как основа реализации лингвострановедческого подхода в процессе обучения иностранному языку / И.А. Пушкарева // Теория и практика социогуманитарных наук. – 2019. – №3 (7).
9. Скляр, С.С. Лингвострановедческий материал как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка / С.С. Скляр // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – №6-2. – С. 180-185
10. Степанова, А.В. Развитие социокультурной компетенции на уроках английского языка в старшей школе посредством аутентичного песенного дискурса / А.В. Степанова, А.В. Филькова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №1-4. – С. 184-190
11. Kaufmann, S. The Linguist a Personal Guide to Language Learning / S. Kaufmann. – Canada: The Linguist Institute. – 2003.

**Педагогика**

#### **УДК 378.091**

**старший преподаватель Темирова Аза Бароновна**

ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика Миллионщикова» (г. Грозный);

**кандидат исторических наук, доцент Абдулвахабова Бирлант Борз-Алиевна**

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

**старший преподаватель Саниева Алина Данилевна**

ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В СРАВНЕНИИ С ТРАДИЦИОННЫМИ МЕТОДАМИ ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается эффективность онлайн-образования в сравнении с традиционными методами обучения. Онлайн-образование становится все более популярным, благодаря своей доступности и гибкости, однако традиционные методы обучения сохраняют свою актуальность благодаря личному взаимодействию и структурированности учебного процесса. В статье проводится сравнительный анализ качества обучения, удовлетворенности студентов и влияния на развитие ключевых навыков в обеих системах. Также обсуждаются современные тренды, такие как гибридные модели обучения, и перспективы будущего образования в условиях цифровой трансформации. Авторы делают вывод о том, что Онлайн-образование обеспечивает гибкость и доступность, что делает его привлекательным для многих студентов, поскольку традиционные методы обучения обеспечивают личное взаимодействие и структурированность, важные для более глубокого развития знаний и развития социальных навыков.

*Ключевые слова:* Информационные технологии, экологическое образование, экологическая грамотность, обучение, коммуникация, профессиональное развитие.

*Annotation.* This paper examines the effectiveness of online education in comparison to traditional learning methods. Online education is becoming increasingly popular due to its accessibility and flexibility, but traditional methods of learning remain relevant due to the personal interaction and structured learning process. The article provides a comparative analysis of the quality of learning, student satisfaction and impact on the development of key skills in both systems. Current trends, such as hybrid learning models, and prospects for the future of education in the context of digital transformation are also discussed. The authors conclude that online education provides flexibility and accessibility, which makes it attractive to many students, as traditional teaching methods provide personal interaction and structure, important for deeper knowledge development and the development of social skills.

*Key words:* Information technology, environmental education, environmental literacy, learning, communication, professional development.

**Введение.** Онлайн-образование в последние годы стало важной основой образовательной системы, получившей широкое распространение благодаря таким их свойствам как гибкость и доступность.

Развитие информационных технологий и доступа к Интернету привело к появлению новых платформ для онлайн-обучения, таких как массовые открытые онлайн-курсы (MOOC), вебинары, видеолекции и другие. В то же время традиционные методы обучения, включающие занятия, лекции и семинары продолжают оставаться необходимыми для многих образовательных учреждений.

Как отмечают педагоги – практики П.Д. Абдурахманова, Л.Ф. Артеменкова, Ф.Р. Асадулаева и др. [1], И.Б. Байханов [3; 4], заметную роль в повышении качества образования играют современные информационные технологии, онлайн – платформы, которые позволяют осуществлять образование в соответствии с уровнем технологического развития нашего общества и потребностей потребителей образовательных услуг.

В этой статье проводится анализ эффективности онлайн-образования с учетом тенденций в методах обучения, их преимуществ и недостатков, а также влияния на качество обучения, удовлетворенность студентов и развитие ключевых навыков. Изучение данной темы особенно актуально в условиях продолжающейся цифровой трансформации образования.

Лабораторные работы, проводимые в традиционном формате, предоставляют студентам уникальную возможность практического применения теоретических знаний. Работа с реальными инструментами и материалами позволяет глубже понять предмет и приобрести практические навыки, что особенно важно в технических и естественно-научных дисциплинах.

Личное общение также позволяет студентам развивать социальные навыки и поддерживать профессиональные связи, что важно для их будущей карьеры (Павлова И.В. [10]).

Организованная структура традиционных занятий обеспечивает дисциплину и регулярность, что помогает учащимся следовать плану обучения и достигать поставленных целей. Взаимодействие с однокурсниками в первое время способствует развитию навыков командной работы и коллективного решения проблем.

Новизна темы "Эффективность онлайн-образования в сравнении с традиционными методами обучения" заключается в исследовании текущих тенденций и инноваций в образовательном процессе, вызванных быстрым развитием цифровых технологий и изменяющимися потребностями общества. В условиях глобализации и цифровизации возникает необходимость переоценки традиционных методов обучения и поиска новых подходов к образовательному процессу.

Основное внимание уделяется сравнительному анализу эффективности онлайн-образования и традиционных методов обучения, учитывая такие аспекты, как доступность, гибкость, качество взаимодействия, и практическая применимость полученных знаний. Онлайн-образование предоставляет уникальные возможности для персонализации обучения, использования мультимедийных ресурсов и интерактивных технологий, которые могут значительно повысить мотивацию и успеваемость студентов.

Новизна исследования также связана с анализом воздействия онлайн-образования на различные категории студентов, включая тех, кто живет в удаленных районах или имеет особые образовательные потребности. Важным аспектом является исследование гибридных форматов обучения, сочетающих онлайн- и офлайн-методы, что позволяет максимально эффективно использовать преимущества обоих подходов.

**Изложение основного материала статьи.** Исследования показывают, что качество обучения в онлайн-образовании и традиционных методах может быть последовательным, однако оно зависит от многих факторов, таких как дизайн курса, квалификация преподавателей и уровень сложности студентов. Онлайн-курсы могут обеспечить высочайшее качество обучения при существенном использовании передовых технологий и методики преподавания. В то же время традиционные методы обучения могут быть более эффективными в случае сложных и практико-ориентированных дисциплин, требующих контекстного воздействия и практических навыков.

Удовлетворенность студентов является показателем эффективности образовательного процесса. Вопросы показывают, что многие студенты удовлетворены онлайн-образованием благодаря его гибкости и доступности.

Как отметил автор в своём исследовании «Качество учебных материалов и интерактивность контента играют ключевую роль в эффективности онлайн-образования. Интерактивные задания, мультимедийные ресурсы и виртуальные симуляции могут значительно улучшить понимание и усвоение материала, однако они не могут полностью заменить живое общение и практическое взаимодействие, присущее традиционным методам обучения» (В.А. Ситаров [11]).

Учащиеся должны научиться работать самостоятельно и без постоянного руководства и контроля, делая дистанционное обучение вызовом для тех, кто не легко самомотивируется», но для этого необходимо. Что бы преподаватели обладали соответственным уровнем информационной компетентности (С.Н. Жданова, М.А. Валеева, Ю.П. [8]).

Такие модели позволяют использовать преимущества обоих подходов, создавать более гибкие и эффективные образовательные программы.

Как отмечается в статье авторов О.И. Vaganova, A.V. Lapshova, M.M. Kutepov [14], технологические инновации, такие как виртуальная и дополненная реальность (VR и AR), искусственный интеллект и адаптивные системы обучения, обещают значительные изменения в образовательной сфере. Эти технологии могут сделать обучение более интерактивным и персонализированным, повысить качество образовательного процесса и удовлетворенность студентов.

В результате проведенного исследования авторами Ю.З. Богданова, Г.К. Чаукерова [5], было подтверждено, что: «Эффективность обучения в онлайн-формате зависит от выбора методов обучения. Традиционные методы, такие как видеолекции и онлайн-тесты, показали низкие результаты в сравнении с более интерактивными подходами, такими как онлайн-дискуссии и коллективная работа в виртуальных классах. Более того, было выявлено, что сочетание различных методов обучения может улучшить эффективность обучения и помочь студентам лучше понимать материал» (Ю.З. Богданова Г.К., Чаукерова [5]).

Как отмечают А.А. Галиакберова, Э.Х. Галямова, М.И. Захарова [6; 7], индивидуализация образовательного процесса становится приоритетом онлайн-образования. Благодаря необходимости приспосабливаться к обучаемым онлайн-платформы предлагают АОТ, которые значительно повышают уровень усвоения знаний за счёт специального технологического оборудования, обеспечивая персонализированный подход к обучению.

Традиционные методы обучения представляют собой классическую форму образовательного процесса, в котором обучение происходит в физическом пространстве, таком как классная комната или лаборатория. Эти методы включают очные занятия, лекции и семинары, где студенты и преподаватели взаимодействуют лицом к лицу. Основной характеристикой традиционного обучения является личное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса, что способствует более глубокому и непосредственному восприятию учебного материала.

Очные занятия в классе, являясь одной из основных форм традиционного обучения, предоставляют студентам возможность прямого взаимодействия с преподавателем и однокурсниками. Это позволяет преподавателям адаптировать содержание и методику преподавания в зависимости от потребностей и уровня подготовки студентов. В таких условиях преподаватели могут сразу же отвечать на вопросы, разъяснять сложные моменты и давать дополнительные объяснения, что способствует более глубокому усвоению материала (А.А. Галиакберова, Э.Х. Галямова, М.И. Захарова [7]).

Лекции составляют основу традиционного обучения. в процессе проведения лекции преподаватели имеют возможность изложить учебный материал в систематизированной и структурированной форме. Во время лекций студенты получают доступ к обширным знаниям и научным данным, которые преподаватели могут дополнять собственными комментариями и примерами из практики. Это позволяет студентам не только усваивать теоретические аспекты, но и понимать их практическое применение. Лекции также часто сопровождаются визуальными материалами, такими как презентации и демонстрационные эксперименты, что помогает студентам лучше воспринимать и запоминать информацию (В.А. Ситаров [11]).

Традиционные методы обучения также включают использование различных учебных материалов и ресурсов, таких как учебники, лабораторные пособия, наглядные пособия и оборудование для проведения экспериментов. Это позволяет студентам не только получать теоретические знания, но и развивать практические навыки, что особенно важно для технических и естественно-научных дисциплин. Лабораторные работы и практические занятия дают возможность студентам применять полученные знания на практике, что способствует более глубокому их усвоению и подготовке к профессиональной деятельности.

Важной составляющей традиционного обучения является организованная структура учебного процесса. Фиксированное расписание занятий помогает студентам придерживаться учебного плана и развивает у них дисциплину. Регулярные занятия и четко определенные сроки выполнения заданий способствуют систематичному изучению материала и предотвращают накопление пропусков в знаниях. Кроме того, структурированный подход к обучению обеспечивает последовательность и логичность изложения учебного материала, что облегчает его усвоение и запоминание.

Традиционные методы обучения обладают рядом преимуществ, которые делают их важной и неотъемлемой частью образовательной системы. Личное взаимодействие, структурированность занятий и возможность проведения практических упражнений способствуют глубокому и всестороннему освоению учебного материала. Несмотря на развитие онлайн-образования, традиционные методы продолжают оставаться эффективными и востребованными, особенно в тех случаях, когда требуется непосредственное участие преподавателя и использование специализированного оборудования (А.В. Лапшов, Е.А. Челнокова, [5]).

*Основные выводы: Сравнительный анализ эффективности онлайн и традиционных методов обучения.*

Сравнительный анализ онлайн и традиционных методов обучения выявляет значительные различия, а также уникальные преимущества и недостатки каждой системы.

Лабораторные работы и практические занятия, проводимые в рамках традиционного обучения, являются незаменимыми для дисциплин, требующих непосредственного практического опыта.

Оба метода обучения имеют свои сильные стороны, и их эффективность зависит от контекста и целей обучения. Онлайн-образование лучше подходит для теоретических курсов, которые не требуют значительных практических навыков, тогда как традиционные методы обучения эффективнее для дисциплин, требующих непосредственного практического опыта и личного взаимодействия.

*Рекомендации: как оптимизировать учебный процесс, используя лучшие практики обеих систем.*

Для оптимизации учебного процесса следует рассмотреть интеграцию лучших практик как онлайн, так и традиционного обучения, создавая гибридные модели образования. Такие модели могут сочетать гибкость и доступность онлайн-курсов с личным взаимодействием и структурированностью традиционных методов.

1. **Комбинированное расписание:** Включение онлайн-лекций и семинаров в расписание наряду с очными занятиями позволяет студентам гибко распределять свое время и учиться в удобном для них режиме. Например, теоретические лекции можно проводить онлайн, тогда как семинары и лабораторные работы — в очной форме.

2. **Использование технологий:** Это особенно полезно для сложных технических и естественно-научных дисциплин, где важно визуализировать процессы и проводить виртуальные эксперименты.

3. **Персонализация обучения:** Адаптивные образовательные системы, которые подстраиваются под индивидуальные потребности каждого студента, могут значительно повысить эффективность обучения. Такие системы могут анализировать прогресс студента и предлагать дополнительные материалы или задания, которые помогут лучше усвоить сложные темы.

4. **Групповые проекты и командная работа:** Включение групповых проектов и задач, требующих командной работы, способствует развитию социальных и коммуникативных навыков. Это можно реализовать как в онлайн-формате через виртуальные команды, так и в очной форме.

5. **Постоянная обратная связь:** Обеспечение регулярной обратной связи от преподавателей и однокурсников помогает студентам своевременно корректировать свое обучение и лучше понимать материал. Онлайн-платформы могут включать автоматизированные тесты и опросы, а традиционные методы — регулярные консультации и обсуждения в классе.

*Перспективы: Будущее образования в контексте продолжающейся цифровой трансформации.*

Будущее образования будет во многом определяться продолжающейся цифровой трансформацией, которая открывает новые возможности для обучения и развития. Технологии будут играть ключевую роль в создании гибридных образовательных моделей, которые объединят лучшие черты онлайн и традиционного обучения. (Э. Эльмурзаева, Р.В. Юсупова, А.А. Потапов [12]).

Как отмечают Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова [2], развитие искусственного интеллекта (ИИ) и машинного обучения позволит создать более персонализированные образовательные программы, которые адаптируются к индивидуальным потребностям и стилю обучения каждого студента. ИИ сможет анализировать прогресс студентов, выявлять пробелы в знаниях и предлагать оптимальные пути их заполнения.

Технологии виртуальной и дополненной реальности (VR и AR) сделают обучение более интерактивным и погружающим, особенно в областях, требующих визуализации сложных процессов и явлений. VR и AR могут использоваться для создания виртуальных лабораторий, симуляций и интерактивных учебных материалов, которые будут доступны студентам независимо от их физического местоположения.

Гибридные модели обучения, сочетающие онлайн- и традиционные методы, станут стандартом в образовательных учреждениях, обеспечивая гибкость и доступность, необходимые для удовлетворения потребностей современного общества. Эти модели будут включать онлайн-курсы, очные занятия, виртуальные лаборатории и интерактивные проекты, создавая интегрированную образовательную среду. По мнению исследователей Н.У. Ярычева, И.Е. Емельяновой, Г.С.Х. Дудаева [13], гибридные модели обучения требуют от педагога перестройки в характере взаимодействия с обучаемыми.

Однако, успешное внедрение данных технологий в образовательную практику будет зависеть от уровня профессиональной компетентности преподавателей. Это связано со следующим:

Во-первых, развитие профессиональных компетенций у педагогов обеспечивает повышение качества образования [3; 4]. Современные обучающиеся требуют новых подходов и методов, которые учитывают их интересы, мотивы и особенности. Инновационные возможности позволяют разрабатывать педагогику и внедрять эффективные образовательные стратегии, стимулируя активное внедрение знаний, развитие критического мышления и творческих способностей у учащихся.

Во-вторых, внедрение информационно-коммуникационных педагогических технологий в образовательный процесс требует навыков работы с современными цифровыми инструментами. Инновационные навыки включают в себя навыки использования различных образовательных платформ, программного обеспечения и онлайн-ресурсов, которые позволяют педагогам создавать интерактивные и динамичные уроки, стимулирующие интерес учащихся и способствующие их обработке в учебном процессе.

В-третьих, инновационные навыки необходимы для реализации проектного и кооперативного обучения, которое способствует развитию навыков сотрудничества, коммуникации и самоорганизации среди учащихся. Педагог, владеющий инновационными компетенциями, может эффективно организовывать групповые проекты, создавать условия для взаимодействия и обмена данными между учащимися, а также анализировать их результаты с учетом существующих достижений.

В последующих изменениях стандартов и требований общества развитие высоких компетенций становится необходимостью для обеспечения конкурентоспособности и успешного образования учреждений. Инновационные подходы к обучению позволяют подготовить учащихся к жизни и работе в условиях глобализованного мира, где важны навыки адаптации, решения сложных проблем и непрерывного обучения на протяжении всей жизни.

**Выводы.** Онлайн-образование и традиционные методы обучения имеют свои преимущества и недостатки, и выбор между ними зависит от конкретных целей и обстоятельств студентов и учебных заведений. Онлайн-образование обеспечивает гибкость и доступность, что делает его привлекательным для многих студентов, поскольку традиционные методы обучения обеспечивают личное взаимодействие и структурированность, важные для более глубокого развития знаний и развития социальных навыков. Оптимальная стратегия может заключаться в сочетании лучших практик современных систем, создании гибридных моделей обучения, которые принесут пользу современным студентам и обеспечат высокое качество образования в условиях цифровой трансформации.

#### **Литература:**

1. Абдурахманова, П.Д. Актуальные проблемы психолого–педагогических наук: коллективная монография / П.Д. Абдурахманова, Л.Ф. Артеменкова, Ф.Р. Асадулаева и др. – Москва: Московский институт государственного управления и права, 2016. – 195 с.
2. Агальцова, Д.В. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза / Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 5-7
3. Байханов, И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году / И.Б. Байханов // Вестник института развития образования Чеченской Республики. – 2019. – № 17. – С. 5-13
4. Байханов, И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в Чеченской Республике / И.Б. Байханов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 6 (63). – С. 46-55
5. Богданова Ю.З. Исследование эффективности методов обучения в условиях онлайн-образования / Ю.З. Богданова, Г.К. Чаукурова // Мир науки, культуры, образования, 2023. – № 99. – С. 219-221
6. Галиакберова, А.А. Развитие цифровых компетенций педагогов (в том числе в условиях сельской школы): учебно-методическое пособие / А.А. Галиакберова, Э.Х. Галямова, М.И. Захарова [и др.]; под редакцией И.М. Захаровой, З.М. Филатовой. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2021. – № 1-1. – С. 98-104
7. Галиакберова, А.А. Цифровой симулятор педагогической деятельности как средство развития профессиональных компетенций педагогов: методические рекомендации для педагогов среднеобразовательных школ и обучающихся педагогических вузов / А.А. Галиакберова, Э.Х. Галямова, И.М. Захарова [и др.]; под редакцией И.М. Захаровой. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2021. – С. 47-53
8. Жданова, С.Н. Информационная культура социального педагога / С.Н. Жданова, М.А. Валеева, Ю.П. Яблонских. – Оренбург: ОренПечать, 2013. – 192 с.
9. Лапшов, А.В. Внедрение информационных технологий в систему профессионально-педагогического образования. / А.В. Лапшов, Е.А. Челнокова, К.А. Максимова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – 197-199
10. Павлова, И.В. Опыт разработки лабораторных стендов студентами в рамках проектного обучения / И.В. Павлова, А.А. Потапов // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 1-1. – С. 114-121
11. Ситаров, В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – Т. 10. – № 2. – С. 148-157
12. Эльмурзаева, М.Э. Возможности использования онлайн-курсов и вебинаров для обучения студентов бакалавриата / М.Э. Эльмурзаева, Р.В. Юсупова, А.А. Потапов // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 413-416
13. Ярычев, Н.У. Специфика педагогического общения преподавателя высшей школы в условиях реализации гибридного обучения / Н.У. Ярычев, И.Е. Емельянова, Г.С.Х. Дудаев // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 298-300
14. Vaganova, O.I. Technologies for organizing research activities of students at the university / O.I. Vaganova, A.V. Lapshova, M.M. Kutepov [etc.] // Amazonia Investiga. – 2020. – Т. 9. – № 25. – С. 369-375

УДК 372.881.111.1

кандидат социологических наук, доцент Тукаева Резеда Наилевна

Учреждение высшего образования Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Каткина Анастасия Александровна

Учреждение высшего образования Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);

студент Савинчева Алёна Викторовна

Учреждение высшего образования Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань)

## ВИРТУАЛЬНЫЕ ТУРЫ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Аннотация.* Статья освещает тему применения современных технологий виртуальных туров при изучении иностранного языка. Цель работы – исследование эффективности внедрения данной технологии в обучающий процесс для формирования коммуникативной компетенции. Статья подробно описывает, как виртуальные туры могут быть применены в учебном процессе для формирования коммуникативной компетенции. Они позволяют студентам практиковать аудирование, чтение, письмо и говорение, используя реальные ситуации и контексты. Виртуальные туры также предоставляют возможность исследовать различные культуры и страны, узнавать иностранные слова и фразы, а также развивать лингвистическую грамотность и культуру общения. Авторы основываются на исследованиях, показывающих важность визуального материала и практического опыта для эффективного овладения иностранным языком. В статье рассматривается коммуникативная компетенция, виртуальные туры, приводится их сравнение с цифровыми технологиями. Результатом стал вывод о том, что 3D экскурсии имеют превосходство перед просмотром видеороликов и презентаций. Во-первых, они снижают языковой барьер и позволяют студентам практиковать язык в комфортной и контролируемой среде. Во-вторых, виртуальные туры предоставляют доступ к реалистичным ситуациям, которые могут быть сложно доступны в классе. В-третьих, они мотивируют студентов к обучению языку, поскольку они чувствуют себя вовлеченными в процесс и получают непосредственную обратную связь.

*Ключевые слова:* виртуальные туры, коммуникативная компетенция, иностранный язык, 3D-экскурсии, визуальные материалы.

*Annotation.* The article covers the topic of using modern technologies of virtual tours when learning a foreign language. The purpose of the work is to study the effectiveness of these methods in the learning process for the formation of communicative competence. The article shows in detail how virtual tours can be used in the educational process of developing communicative competence. They allow students to practice listening, reading, writing and speaking using real situations and contexts. Virtual tours also provide an opportunity to get acquainted with different cultures and countries, learn foreign words and phrases, and develop linguistic literacy and communication culture. The authors build on research showing attention to visual material and hands-on experience for effective language proficiency. The article studies virtual tours as such and compares them with digital technologies. The result was the conclusion that 3D tours have an advantage over watching videos and presentations. First, they reduce the language barrier and allow students to practice the language in a comfortable and controlled environment. Second, virtual tours provide access to realistic situations that may be difficult to access in the classroom. Third, they motivate students to learn the language because they feel algorithmic in the process and receive immediate feedback.

*Key words:* virtual tours, communicative competence, foreign language, 3D excursions, visual materials.

**Введение.** В настоящее время отмечается значительная роль онлайн-инструментов в образовательном процессе. Они применяются в образовании, особенно активное использование приходится на изучение иностранных языков [5, С. 90]. Интернет позволяет получить любую актуальную информацию, необходимую для образовательного процесса, и применять ее во множестве вариантов [3, С. 143].

В современном мире развитие иноязычных навыков приобретает все большее значение, т.к. они становятся неотъемлемой частью глобальной коммуникации. Применение виртуальных туров как технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции является одним из наиболее эффективных способов обучения и практики иностранного языка [6, С. 188]. Данная технология позволяет сформировать уникальные ситуации общения, которые реалистично передают языковую и культурную среду.

Основным преимуществом виртуальных туров является возможность получить практический опыт применения иностранного языка в реальных жизненных ситуациях, таких как путешествия, деловые встречи или простое общение с носителями языка. Это дает возможность студентам развить навыки общения и расширить свой словарный запас.

Соответственно, применение виртуальных туров в обучении иностранным языкам позволяет студентам получить более глубокое и практическое понимание их и культуры. Эта технология способствует формированию и развитию коммуникативной компетенции, что является ключевым элементом для успешной коммуникации в современном мире.

Актуальность исследования заключается в том, что онлайн-туры способствуют прогрессу в области освоения иностранного языка и формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Материалом для исследования послужили работы отечественных методистов: Васильевой Н.Н. [1], Гальсковой Н.Д. [2]; авторские методики и разработки ученых-психологов и педагогов: Леонова А.А. [7], Дмитриевой Е.И. [4].

В данной статье было рассмотрено формирование иноязычной коммуникативной компетенции посредством онлайн-тура в Музей современного искусства (MoMA). В исследовании приняли участие 10 студентов УВО «Университет управления» ТИСБИ».

**Изложение основного материала статьи.** В эпоху быстрого технического прогресса традиционные методы обучения претерпевают глубокую трансформацию. Интеграция программного обеспечения для виртуальных туров в образование меняет способ взаимодействия учащихся с учебным материалом.

Концепция интерактивного обучения не нова, но программное обеспечение для виртуальных туров добавляет к ней новое измерение. Перенос учащихся в разные среды и позволяя им исследовать, виртуальные туры способствуют более глубокому взаимодействию и пониманию.

Виртуальные туры имеют широкий спектр применения в образовании:

1. Изучение исторических достопримечательностей и культурных объектов. Виртуальные туры позволяют учащимся виртуально посещать исторические достопримечательности, музеи и культурные объекты, оживляя историю и обеспечивая контекст.
2. Виртуальные экскурсии: учащиеся могут совершать виртуальные экскурсии в отдаленные места, недоступные места или даже в открытый космос, повышая свою глобальную осведомленность.

3. Моделирование научных экспериментов. Сложные научные эксперименты и процессы можно визуализировать в виртуальной трехмерной среде, что позволяет учащимся взаимодействовать с концепциями, которые когда-то были абстрактными.

Коммуникативная компетенция представляет собой навык эффективного общения и взаимодействия с другими людьми на языковом и невербальном уровнях.

Данная компетенция включает в себя умение выражать свои мысли и идеи на иностранном языке. Структура коммуникативной компетенции состоит из комплекса таких элементов, как:

- активное слушание;
- эмпатия;
- владение навыками невербальной коммуникации;
- способность к эффективному решению конфликтов.

Цель коммуникативной компетенции – достижение взаимопонимания, успешное взаимодействие и эффективное достижение задач в процессе общения.

Виртуальные туры – это способ ознакомления с местами или объектами с помощью компьютерной графики и 3D-моделей [8, С. 19]. Пользователю предоставляется возможность выбора интересующего объекта или места, а затем перемещения по нему, осматривая его с разных ракурсов и из разных углов. Виртуальные туры могут быть созданы для различных целей, таких как туризм, образование, архитектура и др. Они позволяют пользователям увидеть и изучить объект или место, даже если они находятся в другом географическом месте. Данные туры могут быть доступны через специальные программы или сайты, а также могут быть созданы для использования с помощью виртуальной реальности или расширенной реальности.

В отличие от видео, презентации или обычной серии фотографий, главное преимущество современных технологий – интерактивность. Отсюда следует, что у студента есть возможность «работать» с ней, то есть панорама позволяет зрителю погрузиться в виртуальную реальность.

Виртуальные туры имеют несколько преимуществ перед просмотром видеороликов, презентаций и других цифровых технологий:

- визуальная стимуляция – они предлагают уникальный визуальный опыт, который может помочь в усвоении новых слов, фраз и выражений. Видя и слыша информацию в аутентичной среде, учащиеся могут улучшить свои языковые навыки;
- интерактивность – данная технология позволяет учащимся активно взаимодействовать с обстановкой и окружающими объектами. Они могут задавать вопросы на иностранном языке, проявлять любопытство и исследовать местные достопримечательности;
- доступность – виртуальные туры могут быть осуществлены с помощью компьютера, планшета или смартфона. Это может быть осуществлено обучающимся в любой момент из любой точки, в то время как при просмотре видеороликов и презентаций необходимо физическое присутствие;
- мотивация – технология является увлекательной и интересной для учащихся. Это может увеличить их мотивацию и стремление к изучению иностранного языка.

Для проведения исследования методом случайной выборки было отобрано 10 студентов разного уровня владения языком. Для начала им предлагалось пройти тестирование на тему «Modern art» для определения уровня владения языком. После этого им предлагалось пройти на сайт MoMa. Там обучающимся предлагалось выбрать 5 объектов искусства, изучить информацию, которая представлена о них на сайте музея, а затем составить доклад о проделанной работе в виде презентации Microsoft Power Point и выступить перед коллегами. После выступления всех студентов они повторно проходили тест на заданную тему, с другими вопросами, нежели в начале исследования. В конце был проведен анализ уровня владения языка.

Музей современного искусства (MoMA) – художественный музей, расположенный в центре Манхэттена, Нью-Йорк, на 53-й улице между Пятой и Шестой авеню. Учреждение было задумано в 1929 году Эбби Олдрич Рокфеллер, Лилли П. Bliss и Мэри Куинн Салливан. Первоначально расположенный в здании Хекшер на Пятой авеню, он открылся всего через несколько дней после краха Уолл-стрит.

Музеем, первым в Америке, посвященным исключительно современному искусству, руководили А. Конгер Гудиер в качестве президента и Эбби Рокфеллер в качестве казначея, а Альфред Х. Барр-младший был его первым директором. Под руководством Барра коллекция музея быстро расширилась, начиная с первой выставки работ европейских модернистов. Несмотря на финансовые проблемы, в том числе противодействие со стороны Джона Д. Рокфеллера-младшего, в первые годы своего существования музей переехал в несколько временных мест, и Джон Д. Рокфеллер-младший в конце концов пожертвовал землю для его постоянного места.

Первый тест направлен на оценку уровня владения иностранным языком у студентов до начала исследования. Это позволяет исследователям оценить их исходные языковые навыки и уровень коммуникативной компетенции. Оценка исходного уровня языковых навыков имеет значение для учета этого фактора в последующем анализе результатов исследования. Кроме того, оценка начального уровня языковых навыков может помочь выявить связь между исходным уровнем языковых знаний и эффективностью методов обучения.

В таблице 1 представлены результаты тестирования обучающихся на первоначальном этапе исследования. Тест состоял из 20 вопросов с открытыми ответами, в рамках которого оценивались не только грамматические навыки и словарный запас студентов, но и их способность выражать мысли и идеи на английском языке. Каждый ответ был оценен вручную с использованием балльной системы оценки (1 – низкое качество, а 3 – высокое качество ответа). Эти данные предоставляют базовую оценку языковых компетенций студентов.

Результаты тестирования на первоначальном этапе исследования

| Обучающийся | Результат |
|-------------|-----------|
| 1           | 43        |
| 2           | 39        |
| 3           | 45        |
| 4           | 36        |
| 5           | 48        |
| 6           | 42        |
| 7           | 47        |
| 8           | 44        |
| 9           | 41        |
| 10          | 40        |

Таким образом, средний балл составлял 42,5.

После посещения виртуального тура, все участники выбрали для себя по 5 экспонатов и написали о них доклад. Каждый участник представил свой доклад коллегам в виде презентации и выступления. Каждое выступление дополнялось вопросами от коллег на английском языке.

По окончании всех докладов участники прослушали информацию о 50 объектах искусства. Они повторно прошли схожий тест, в котором письменно отвечали на открытые вопросы.

Второй тест позволил оценить, насколько успешно была усвоена информация участниками после проведения семинара, основанном на виртуальном туре и составлении докладов. Это позволило определить эффективность методов обучения и их влияние на уровень знаний и навыков участников.

Результат тестирования представлен в таблице 2.

Таблица 2

Результаты тестирования на заключительном этапе исследования

| Обучающийся | Результат |
|-------------|-----------|
| 1           | 52        |
| 2           | 46        |
| 3           | 50        |
| 4           | 42        |
| 5           | 51        |
| 6           | 44        |
| 7           | 49        |
| 8           | 46        |
| 9           | 43        |
| 10          | 46        |

Как видно из таблицы, результаты абсолютно всех участников улучшились. Средний балл составил 46,9.

Второе тестирование позволило измерить прогресс каждого участника в овладении знаниями и навыками в области искусства и английского языка. Сравнение результатов первого и второго тестов позволило выявить изменения в знаниях и навыках участников после посещения виртуального тура и прослушивания докладов, что помогло им пополнить словарный запас, изучить историю искусства.

Сравнительный анализ ответов одного из студентов на оба теста позволил оценить изменения в языковых навыках студента до и после участия в исследовании. В ответах на первый тест студент оценивал свой словарный запас и уровень уверенности в использовании английского языка, выявляя слабые и сильные стороны своего языкового владения. В то время как ответы на второй тест после участия в исследовании отражают улучшение навыков и более глубокое понимание английского языка, а также способность применять его в анализе искусства. Таким образом, сравнительный анализ подчеркивает эволюцию языковых компетенций студента в результате активного участия в исследовании.

**Выводы.** Таким образом, виртуальные туры предоставляют уникальные возможности для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Они помогают развивать коммуникативные навыки на иностранном языке через аутентичные ситуации, визуальное стимулирование, взаимодействие и доступность обучения.

На сегодняшний день создано большое количество оригинальных форм работы преподавателя, способные акцентировать внимание и интерес обучающихся к иностранному языку. Исследование позволило сделать вывод о том, что технология виртуальных туров обладает высокой степенью эффективности, активизирует интерес и мотивацию обучающихся к овладению иностранным языком.

#### Литература:

1. Васильева, Н.Н. Межкультурная компетентность. Стратегии и техники ее достижения / Н.Н. Васильева. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 86 с.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – Москва: АРКТИ-ГЛОС-СА, 2003. – 192 с.
3. Гусейнова, А.С. Использование технологии виртуальные туры при обучении иностранному языку / А.С. Гусейнова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – №. 12-2. – С. 143-146
4. Дмитриева, Е.И. Методические основы дистанционного обучения иноязычному чтению на базе компьютерных телекоммуникаций: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дмитриева, Елена Ивановна. – Москва, 1998. – 16 с.
5. Камардина, Ю.С. Технология разработки "web-квеста" при изучении английского языка / Ю.С. Камардина // Научный журнал «Дискурс». – 2019. – №. 6. – С. 90-96
6. Колобова, Л.В. Опыт формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Л.В. Колобова, Е.А. Пивнева // Международные передовые практики построения индивидуальной траектории личностного и профессионального роста в



системе "школа-вуз-школа": опыт, риски, перспективы: материалы Международной науч.-практ. конф. / под общ. ред. И.Б. Байханова. – Грозный: Изд-во АЛЕФ, 2022. – С. 187-191

7. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – Москва: URSS, 2005. – 306 с.

8. Пospelова, С.В. Интерактив в экскурсионной деятельности / С.В. Пospelов // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. – 2017. – № 2. – С. 19-22

Педагогика

УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Узденова Аминат Юрьевна**

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);

**кандидат педагогических наук, доцент Узденова Земфира Каншаубиевна**

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель Халилов Саид Робертович**

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНОГО ФОЛЬКЛОРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА)**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению фольклору, на материале русских сказок. Фольклор приставляет собой древнюю историю, которая характеризует нацию с разнообразием культур. Одним из важнейших подходов к изучению современной культуры является исследование лежащих в основе когнитивных структур и процессов, связанных с человеком, отраженных в фольклоре. Содержание фольклорного произведения рассказывает о местной мудрости, такие нравственные ценности оказывают влияние на создание мотивации и повышение языковой грамотности студентов. Фольклорные произведения содержат богатый информативный источник для изучения народного мировоззрения, популярной философии, мышления, сознания, и, следовательно, существуют многочисленные культурные образцы, сравнительный анализ которых можно провести на примере сказок всех народов.

*Ключевые слова:* фольклор, история, нация, культура, исторический, персонаж, важнейший, лежать, когнитивная структура, отражать, количество, образ.

*Annotation.* The article is devoted to the study of folklore, based on Russian fairy tales. Folklore represents ancient history that characterizes a nation with a diversity of cultures. One of the most important approaches to the study of modern culture is the study of the underlying cognitive structures and processes associated with humans, reflected in folklore. The content of the folklore work tells about local wisdom; such moral values have an impact on creating motivation and improving the literacy of students. Folklore works contain a rich informative source for the study of the folk worldview, popular philosophy, thinking, consciousness, and, therefore, there are numerous cultural samples, a comparative analysis of which can be carried out using the example of fairy tales of all nations.

*Key words:* folklore, history, nation, culture, historical, character, most important, lie, cognitive structure, reflect, quantity, image.

**Введение.** Фольклор – это древняя история, которая стала особой характеристикой для каждой нации с разнообразием культур, охватывающей культурное и историческое богатство нации. Обычно персонажи, которые появляются в фольклоре, имеют форму животных, людей или богов. Как правило, эти народные сказки повествуют о происшествии или происхождении места [1].

Одним из важнейших подходов к изучению современной культуры является исследование лежащих в основе когнитивных структур и процессов, связанных с человеком, отраженных в фольклоре. Поскольку каждая культура в процессе своего развития накапливает определенное количество исторических и культурных образцов, важным является сравнительный анализ функционирования культурного образца в контексте фольклористики [2].

**Изложение основного материала статьи.** Использование фольклора, рассказывающего о местной мудрости, оказывает влияние на создание мотивации и повышение грамотности студентов. Если ритуалы предшествуют народным сказкам, наиболее важным следствием является то, что последние унаследованы от прежних, их функция как культурного инструмента, влияет на индивидуальное поведение и способствует социальному сотрудничеству и единству групп [3].

Более того, многие ученые утверждают, что повествование позволяет людям безопасно и эффективно получать информацию, имеющую отношение к их жизни. Вербальные репрезентации предупреждают потенциально опасный опыт из невербальных. Имеются доказательства, что общества охотников-собираателей использовали истории, песни и ритуалы для передачи информации последующим поколениям, они обеспечивали условия для хранения важных племенных знаний [4].

На разных уровнях – явных и неявных – древние люди интериоризировали социальные закономерности, делясь эмоциональными переживаниями, мотивы во время этих мероприятий менялись. Народные сказки, как и ритуалы, были культурными механизмами, позволяющими сохранять социальный баланс путем снятия индивидуальной и коллективной напряженности с помощью четких сообщений, повторяющихся структурированных практик и образов, которые усиливали эмоциональную связь [5].

Культурные модели, которые имеют аффективную значимость будут влиять на поведение личности. В примитивных устных культурах повседневное повествование в конечном итоге породило обобщенные, канонические версии повествования реальности, более известной как доминирующие мифы общества. Необходимо отметить, что древние человеческие общества, даже самые технологически примитивные, создали мифические системы, которые наиболее правдоподобно отражают самую раннюю форму интегративного мышления [6].

Исследователи утверждают, что сильная нормативная сила создания культурных артефактов необходимо для организации и поддержания социальной структуры; например канонические повествования, такие как мифы, басни, легенды, притчи и народные сказки. Эти источники имеют социальное и моральное значение. Вот почему данные повествования способствуют согласованности и сплоченности сообществ. Несмотря на то, что сказки являются социальными конструктами, которые принадлежат к более ранней стадии эволюции человека, их влияние сохраняется и в современных обществах [7].

Народные сказки передаются из поколения в поколение, скорее в устной, чем в письменной форме. Обычно это короткие повествования с богатым воображением, в которых обычно используются персонажи животных, чтобы передать народную мудрость и помочь читателю интерпретировать природу человека и обсудить правильное его поведение [8].

Целью этой статьи является анализ философских, социологических, культурных и образовательных аспектов народных сказок в контексте сообщества и изучение возможных способов включения народных сказок в преподавание для обеспечения целостного благополучия обучающихся.

Русские мифы и фольклор происходят из двух источников: дохристианского славянского язычества, легенд и сказок, сложенных после того, как Россия стала православной [9].

Языческие мифы древней Руси рассказывали о множестве богов (в основном божества природы) и многих видах духов и фей. Перечислим некоторые из них [10].

- Баба Яга – самый известный русский мифологический персонаж. В более ранних сказках Баба Яга описывается как чудовищно уродливая карга с сухой костлявой ногой и тяготением к человеческому мясу. Но позже она подверглась некоторому изменению: более поздние рассказы описывали ее не очень умной, а некоторые (особенно более современные адаптации) как не злую, с поворотом пятки. Баба Яга славится своей волшебной избушкой на курьих ножках и полетом в большой деревянной ступе. Еще один интересный факт заключается в том, что Баба Яга показывает особую форму, даже у зла есть стандарты и когда ей напоминают о русском гостеприимстве, она чувствует себя обязанной накормить, искупать и приготовить постель для героя истории [11].

- Жар-птица соперничает с Бабой Ягой за известность. Жар-птица – это птица, похожая на павлина, с перьями, которые светятся, как костер, красным, оранжевым и желтым оттенками. Обычно она служит МакГаффином в славянских сказках, крадет что-то, обычно фрукты, или пытается кому-то помочь, но в итоге оставляет одно перо, чтобы квестор пришел и нашел ее. Ее перья продолжают светиться после потери и считаются очаровательными сами по себе.

- Кощей Бессмертный – изможденный, скелетообразный, колдовской злодей, которого можно было убить, только уничтожив иглу, где была спрятана "его смерть". Игла была внутри яйца, яйцо внутри птицы, птица внутри зайца, заяц внутри сундука, сундук высоко на дереве, дерево, растущее на волшебном острове, который, как известно, трудно найти. Кроме этого Кощей Бессмертного часто изображают возбужденным, похищающим красивую принцессу, чтобы жениться на них. В некоторых сказках Кощей обладает огромным количеством золота.

Балет "Жар-птица", поставленный на музыку И.Ф. Стравинского, сочетает в себе легенды о Жар-птице и Кошее и является одной из самых известных версий русского фольклора на западе [12].

- Нечистая сила первоначально относилась к классу духов природы, таких как леший и домовый (хотя существовала под названием заложный, люди, которые стали сверхъестественными существами после того, как они умерли), в современном русском языке слово "нечистый" обычно означает "демон". После того, как христианство получило широкое распространение в России, их происхождение было несколько изменено: эти духи стали считаться ангелами, которые пали, но не были достаточно злыми, чтобы стать демонами.

Тип духа, которым они стали, зависел от точного физического места, куда они упали. Например, те, что попали в человеческие усадьбы, стали Домовые, домашние духи, похожие на английских домовых или домашних эльфов из Гарри Поттера [13]. Вера в домовых была очень стойкой и сохранилась до наших дней, они маленькие пушистые гуманоиды в домотканой одежде, которые обладают способностью становиться невидимыми (и невидимы большую часть времени). Эти духи часто добрые и полезные, хотя и несколько озорные. В день Пасхи Домовый спит весь день, и его можно увидеть, поэтому злой может быть пойман и изгнан в этот день.

- Банник, банный дух, как известно, довольно ревнив и мстителен: он может заставить человека, которого он не любит, сесть на горячие камни или поскользнуться на мокром полу и упасть. Кроме того, он купается со своей семьей в "третьей паре", время, когда огонь догорает, он может убить того, кто приходит в баню, так что его можно увидеть и как олицетворение угарного газа (и всех других опасностей, которые могут произойти в бане). Обычно суеверный человек благоразумно оставляет ему таз с горячей водой и банный веник, когда все заканчивают мыться.

- Кикимора, недобрый тип домашнего духа, иногда является женой Домового. Они почти всегда невидимы, бегают очень быстро и никогда не отдыхают. Они могут общаться с людьми, стуча. Кикимора любит делать домашние женские дела, такие как вязание или прядение, но делает их так плохо, что утром все приходится развязывать и переделывать. Он также рвет в ключья волосы или меха у людей и скота, а также перья у птиц, издает всевозможные звуки, которые нарушают сон, воеет в трубах. Современные русские часто называют кикимору лесным или болотным духом, но это исторически неверно. Слово "кикимора" иногда используется в современном русском языке для описания, несколько насмешливой, уродливой и / или злой женщины (сравните с "ведьмой").

Есть духи, управляющие почти каждым зданием: Овинник в молотилке, Дворовой во дворе и скотном дворе, Юник в углу сушилки снопов и так далее.

- Лешие, лесные духи, владыки лесов. Легенды говорят, что каждый лес (по крайней мере, каждый русский лес) управляется лешим, который командует всеми животными в нем. По преданиям лешие обычно равнодушны к людям, но готовы защищать леса, если их разграбят подобно энтам. Лешим приписывается несколько злое чувство юмора: они любят сбивать с пути путешественников и фуражиров. Лешие описываются либо как гуманоиды с ногами, повернутыми назад, либо как ходячие древесные существа в стиле Энт, и обладают способностью изменять свой размер и создавать иллюзии. По приданию если кто-то чувствует, что Леший заставляет ходить кругами по лесу, необходимо надеть верхнее платье наизнанку и сменить сапоги. И не ругаться, леший ненавидит людей, которые ругаются в лесу.

Лешие, как известно, играют в азартные игры со своим видом, и они играют на животных в своих лесах, целый вид в качестве ставки (мышь, затем белки, зайцы и так далее, наконец, медведи). Так что если охотник возвращается с пустыми руками, то это потому, что местный леший проиграл всю дичь кому-то другому.

- Водяной и Болотница, духи воды, первые – духи чистой воды, вторые – болот. Женщины-болотницы откровенно враждебны людям. Они выглядят как красивые женщины с лягушачьими ногами и заманивают мужчин в болото, где они их топят.

- Русалки, духи утонувших дев, часто такие, которые утопились после того, как их бросили любовники. Любят заманивать молодых людей в их водянистую могилу. Концепт "русалка" стал синонимом в современном языкознании, часто приводит к критическому провалу исследования, когда иллюстрация Руслана и Людмилы показывает русалку с рыбьим хвостом, сидящую на ветвях. Славянская русалка, естественно, была двуногой, как живой человек.

- Полудница, полуденная дева, ходит летом по полям и наказывает тех, кто работает или путешествует, когда солнце высоко и жарко.

- Змеи - русские драконы, которые были злыми и дышали огнем, как и их европейские сородичи. Самым известным был Змей Горыныч (последний буквально означает "сын горы"), трехглавый дракон. Некоторые исследователи считают их олицетворением иноземных захватчиков, в первую очередь Золотой Орды – например, некий татарский разбойник из народной сказки, не обладающий сверхъестественными качествами, присудил себе прозвище "Тугарин Змей".

- Василиса Премудрая, хотя не дух, но является сверхъестественно мудрой молодой женщиной. Часто является родственницей Бабы Яги, поэтому ее настоящая природа зависит от читателя. Существует также Василиса Прекрасная,

которая может быть сестрой Мудрого, человеком, имеющим связь с Мудрым или совершенно не связанным с ним, в зависимости от версии сказки. Необходимо отметить также, что понятие "Василиса" является формой современного женского греческого титула "Basileos", и в основном переводится как "Королева".

• Упырь, вампир или, в более современном значении также упырь. Россия была одной из стран, где вера в вампиров была традиционной. Оүрігес, как и все другие традиционные фольклорные вампиры, были далеки от того, чтобы быть джентльменами, они были глупыми, голодными зомби-подобными упырями. Слово "вурдалак" часто используется как синоним, но это не совсем традиционный термин для вампира, он был придуман Александром Пушкиным и произошел от греческого "Враколакας". В современном русском языке слово "упырь" может употребляться как оскорбление, аналогичное "осел".

**Выводы.** Народные сказки представляют собой богатый информативный источник для изучения народного мировоззрения, популярной философии, мышления, сознания, и, следовательно, существуют многочисленные культурные образцы, сравнительный анализ которых можно провести на примере сказок всех народов. Изучение народного фольклора помогает будущим учителям пополнить свой словарный запас, также сформировать социокультурную компетенцию.

#### **Литература:**

1. Акишина, А.А. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – Москва: Русский язык, 2004. – 238 с.
2. Быстрова, Е.А. Теоретические основы обучения русской фразеологии в национальной школе / Е.А. Быстрова. – Москва, Педагогика 1985. – 136 с.
3. Красильникова, Л.В. «Наглядность в курсе «Методика преподавания русского языка как иностранного» / Л.В. Красильникова, О.П. Быкова // «Вестник ЦМО МГУ». – Москва: МГУ, 1998. – 400 с.
4. Кувшинова, Г.П. Использование страноведческого текста в целях профессионально ориентированного преподавания иностранного языка / Г.П. Кувшинова // Тенденции развития науки и образования. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский гос. ун-т, 2020. – № 67-3. – С. 106-108
5. Кувшинова, Г.П. Исследовательская работа обучающегося как неотъемлемая часть учебного процесса / Г.П. Кувшинова // Тенденции развития науки и образования. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский гос. ун-т, 2023. – № 98-1. – С. 148-151
6. Лепшокова, С.М. Проблема фразеологических единиц в современной лингвистике / С.М. Лепшокова // Тенденции развития лексики и грамматики карачаево-балкарского языка: сборник научных статей. К 70-летию Махти Зейтуновича Улакова. – Нальчик: Институт гуманитарных исследований Кабардино-Балкарского Научного центра Российской академии наук, 2021. – С. 119-122
7. Лепшокова, С.М. Изобразительно-выразительные средства британского фольклора в «Книге джунглей» Р. Киплинга / С.М. Лепшокова // Фольклорный текст: Рубеж тысячелетий. – Нальчик: Кабардино-Балкарский Институт гуманитарных исследований, 2021. – С. 171-174
8. Лепшокова, С.М. Выразительные средства художественного текста в английском языке / С.М. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева 2020. – С. 117-123
9. Лепшокова, С.М. Формирование учебно-языковой и культурной компетенций учащихся при обучении анализу компонентного состава фразеологизмов / С.М. Лепшокова, Э.К. Текеева, С.Р. Халилов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2022. – № 74-1. – С. 147-150
10. Обухова, Т.М. Семантизация фразеологизмов в преподавании РКИ / Т.М. Обухова // Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе. – Москва: МГУ, 2011. – 535 с.
11. Сейткужина, А.А. Обучение русской фразеологии в 6-8 классах национальной школы (На основе значений опорных компонентов фразеологических единиц) / А.А. Сейткужина // дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва: Институт содержания и методов обучения, 2005. – 295 с.
12. Текеева, Э.К. Сочетание реальности и фантастики как характерная черта жанра сказки / Э.К. Текеева // Фольклорный текст: рубеж тысячелетий. – Нальчик: Кабардино-Балкарский Институт гуманитарных исследований, 2021. – С. 119-121
13. Текеева, Э.К. Сочетание реальности и фантастики как характерная черта жанра сказки / Э.К. Текеева // Фольклорный текст: рубеж тысячелетий. – Нальчик: Кабардино-Балкарский Институт гуманитарных исследований, 2021. – С. 119-121

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**преподаватель Усаров Равшан Худаярович**

Термезский государственный педагогический институт (г. Термез);

**доктор педагогических наук, профессор Пономарева Людмила Ивановна**

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ УЗБЕКИСТАНА**

*Аннотация.* Рассмотренная в статье необходимость внедрения в педагогический процесс вузов Республики Узбекистан инновационных коммуникационных технологий, с одной стороны, актуализирует проблематику через нормативно-правовые документы, с другой, демонстрирует важность развития коммуникативной компетентности у студентов для решения будущей профессиональной задачи – преподавания русского языка в школах Узбекистана. Авторами отмечается, что происходящие в современном обществе социально-экономические изменения возлагают на профессиональное образование решение задач, связанных с формированием у выпускников вуза профессиональных компетенций, основной из которых в личностной структуре будущих учителей является коммуникативная компетентность, обеспечивающая успешное осуществление взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Применение нестандартных форм занятий, среди которых преобладает интеграция учебных дисциплин с целью усовершенствования коммуникативной компетентности студентов на самостоятельной и творческой основах, строится на взаимодействии субъектов образовательного процесса.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность, компетентностный подход, коммуникационные технологии, студенты педагогического вуза, интегрированные занятия, русский язык.

*Annotation.* The need to introduce innovative communication technologies into the pedagogical process of universities of the Republic of Uzbekistan, discussed in the article, on the one hand, actualizes the issue through regulatory documents, on the other hand, demonstrates the importance of developing communicative competence in students to solve the future professional task - teaching the Russian language in schools of Uzbekistan. The authors note that the socio-economic changes taking place in modern society impose on vocational education the solution of problems associated with the formation of professional competencies among university graduates, the main of which in the personal structure of future teachers is communicative competence, ensuring the successful implementation of interaction between all subjects of the educational process. The use of non-standard forms of classes, among which the integration of academic disciplines predominates in order to improve the communicative competence of students on an independent and creative basis, is based on the interaction of subjects of the educational process.

*Key words:* communicative competence, competency-based approach, communication technologies, students of a pedagogical university, integrated classes, Russian language.

**Введение.** Необходимость развития разносторонних контактов между Узбекистаном и Россией характеризуется возрастающим взаимным интересом социально-политических сфер, напрямую влияющих на систему образования. Обеспечение таких контактов требует снятия языкового барьера, принятия национальной культуры и традиций дружественных народов. Важной проблемой современного высшего образования Узбекистана является подготовка будущих педагогов, именно, к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе. Эту проблему актуализируют слова Т.К. Нарбаевой: «Узбекистан готов принимать активное участие в реализации совместных программ и мероприятий в бережном сохранении духовных ценностей русского языка». По данным спикера Сената, сейчас в Узбекистане функционирует более 10 тыс. общеобразовательных учебных заведений, в которых русский язык включен в обязательную программу, а в 10% этих школ обучение осуществляется на русском языке. Т.К. Нарбаева сослалась на слова Президента страны Ш.М. Мирзиёева, который отметил, что «великая русская культура всегда была и будет неотъемлемой частью духовной жизни узбекского общества, а язык, как известно, является неотъемлемой частью любой культуры» [6].

В связи с вышесказанным, в Республике Узбекистан возрастает необходимость изучения русского языка студентами, которые в будущем будут преподавать его подрастающему поколению, которому и предстоит обеспечивать международное сотрудничество.

**Изложение основного материала статьи.** В последнее время, что убедительно доказывается анализом научной литературы, возрастает количество исследований, касающихся проблем теоретических и методологических основ применения педагогических и информационно-коммуникационных технологий, направленных на формирование коммуникативной компетентности у студентов в условиях интегрированного обучения [3].

Анализ современного состояния процесса изучения русского языка (как неродного) в ходе профессионально-педагогической подготовки студентов на языковых факультетах педагогических вузов, как отмечает С.Б. Боронова, обнаруживает в себе ряд противоречий. Одно из них заключается в готовности преподавателей национальных вузов к реализации инноваций и отсутствии теоретических основ и технологий, например, в области самостоятельно-творческой деятельности в процессе изучения русского языка. Исследователь видит выход в применении продуктивного метода как инновационной практической технологии обучения студентов [1, С. 112]. Являясь сторонником компетентностного подхода в подготовке студентов, автор отмечает, что «важным элементом инновационного образования является педагогическая подготовка студентов, позволяющая эффективно применять знания на практике, осваивать все то новое и прогрессивное, что появляется в науке и технике, теории и практике в пределах избранной профессии. На основе увеличения роли методической подготовки можно несколько сократить объем учебных программ» [1, С. 187].

Многие исследователи сходятся во мнении о необходимости использования компетентностного и личностно-ориентированного подходов в выборе инновационных методико-дидактических технологий при формировании коммуникативной компетентности у будущих учителей на интегрированных занятиях [5]. Ученые также признают наличие проблем в высшем профессиональном образовании в направлении самостоятельно-творческой деятельности обучаемых лиц, заключающуюся в формировании коммуникативной компетентности студентов при изучении русского языка, а также недостаточности разработок и апробации инновационных технологий, мотивирующих студентов к освоению коммуникативной компетентности в процессе изучения русского языка.

Содержательно рассмотрим понятие коммуникативной компетентности. Для нашего понимания близка трактовка Е.О. Ивановой, которая считает: «...Компетенция – это сплав традиционных знаний, умений и навыков с личностными особенностями человека, с его самосознанием, рефлексией в ходе познавательной деятельности. Компетентность – как владение соответствующей компетенцией, то есть совокупностью взаимосвязанных знаний, умений, навыков и отношений, связанных с предметом учения, позволяющих выполнять целенаправленные и результативные действия с ним» [2]. Соответственно под коммуникативной компетентностью, формируемой на занятиях по русскому языку, мы будем понимать доведенные до автоматизма речемыслительные речевые действия (языковая компетенция) и личностные качества личности, ориентированные на установление контакта с собеседником (собственно коммуникативные компетенции: акционально-регулирующая, эмоционально-оценочная, информационно-дескриптивная).

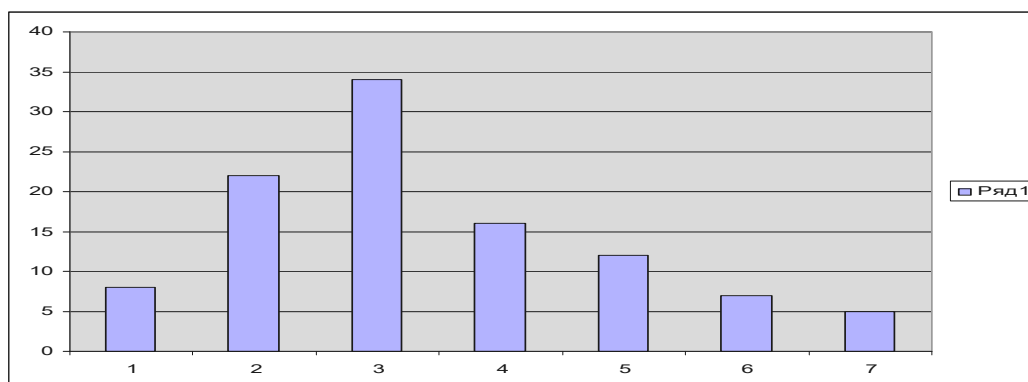
Современные психолого-педагогические исследования констатируют необходимость внедрения в образовательную среду Узбекистана современных коммуникационных технологий [4]. Только при наличии у выпускника вуза достаточно сформированных социальных и профессиональных коммуникативных навыков возможно решение задачи – развития самостоятельно-творческой деятельности, необходимой для осуществления будущей профессии учителя русского языка. В связи с необходимостью формирования коммуникативной компетенции у студентов на занятиях по русскому языку, мы считаем, что наиболее эффективными являются следующие методы: проектов, проведение дискуссий, конференций, ролевых игр, решение педагогических ситуаций и т.д., при которых происходит активизация самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов.

Все чаще отмечается, что все высшие профессиональные учебные заведения Республики Узбекистан активно внедряются инновационные технологии обучения. В том числе применяются нестандартные формы занятий, среди которых преобладают такие методики, включающие элементы интеграции учебных дисциплин с целью усовершенствования коммуникативных и профессиональных компетенций студентов на самостоятельной и творческой основах.

С другой стороны, применение инновационных технологий на уроках русского языка при формировании у студентов коммуникативной компетентности осложняется недостаточностью количества часов, выделяемых учебным планом на изучение русского языка.

С целью проверки эффективности коммуникационных технологий при изучении русского языка нами было проведено исследование, в котором приняли участие студенты Термезского, Гулистанского, Какандского, Шахрисабзского

государственных педагогических институтов в количестве 320 человек. На рисунке 1 представлено процентное соотношение по показателям сформированности коммуникативной компетентности у студентов педагогических вузов по личностным и профессиональным качествам.



**Рисунок 1. Компонентный состав сформированной коммуникативной компетентности в процессе изучения русского языка у студентов педагогических вузов (в %)**

1. Продуктивное общение в нерегламентированной (свободной деятельности).
2. Сравнение разных средств репрезентации концептов.
3. Активное участие в общении при решении образовательных задач.
4. Умение работать в команде, принимая различные социальные роли.
5. Референциальное установление тождества / трансформация языковых средств.
6. Преобразование текста в зависимости от изменения коммуникативной задачи.
7. Рефлексия (адекватная самооценка).

Как видно на рисунке и личностные и профессиональные качества, которые можно объединить в общее понимание сформированности коммуникативной компетенции студентов при изучении русского языка, в основном, находятся на низком уровне. Самый высокий компонент коммуникативной компетенции, который демонстрируют студенты – 35% (от общего количества участников) – «активное участие в общении при решении образовательных задач». Думаем, что этот результат закономерный, т.к. на занятии, при четком руководстве преподавателя, студенты выражаются на русском языке, предлагая свои способы решения проблемных ситуаций или объяснения своей точки зрения. В свободной же деятельности (вне занятий), студенты чаще всего общаются на родном (узбекском) языке.

Для наиболее эффективного проведения занятий по изучению русского языка в указанных педагогических институтах нами были использованы следующие коммуникационные технологии:

- «Языковой портфель достижений» студента (портфолио);
- проектная деятельность;
- модульное обучение.

Технология «Портфолио» подразумевает формирование рабочей папки с файлами, предназначенной для отслеживания динамики речевых и коммуникативных навыков студентов, а также определения уровня самооценки на протяжении всего периода обучения русскому языку. В результате происходит личное самоопределение студента по отношению к изучаемому языку на определенном этапе обучения и развитие собственных компетенций.

Модульное обучение характеризуется заранее запланированной деятельностью студентов, иногда используются элементы дистанционных технологий (выполнение самостоятельно заданий вне аудиторной нагрузки, чаще в виде текущего и промежуточного контроля), обучающие активизируются на определенных темах, при этом, происходит дифференцированный подход в обучении.

Проектная технология предполагает углубленное изучение определенной темы. Погружение в тему актуализируется не только самостоятельным выбором темы для проекта, но и поиском информации для содержательного наполнения и последующей защиты своего проекта.

Технология блочного обучения основана на представлении большого объема образовательной информации в образно-наглядной форме (матрице), задания постепенно усложняются в процессе изучения аналогичных понятий. Особо эффективно данная технология влияет на самостоятельно-творческую деятельность студентов. Технология дает возможность совершенствовать развитие устной и письменной речи студентов, создаёт благоприятные условия для совершенствования профессионально-коммуникативных компетенций в реализации системного подхода на занятиях по русскому языку.

Следующей, наиболее важной группой инновационных технологий для формирования самостоятельно-творческой деятельности у студентов на занятиях по русскому языку считаются информационно-коммуникационные и компьютерные технологии. Дидактическое обоснование использования подобных инновационных технологий в обучении и формировании самостоятельно творческой деятельности рассматривается исследователями как тот факт, что ИКТ обладают уникальными свойствами, которые вместе с развитием речевых умений и формированием языковых навыков, в значительной мере насыщают инновационностью весь образовательный процесс [2]. Использование информационно-коммуникационных и компьютерных технологий в языковом обучении создавало условия для развития у студентов профессиональных навыков, умений и стратегий, которые с трудом развиваются при традиционных методах и формах обучения.

Сегодня компьютер и сопутствующие ему цифровые и коммуникационные технологии стали повседневностью в нашей социальной и профессиональной жизни. На основе различных компьютерных и программных разработок появились новые образовательные технологии, в основе которых лежит использование информационных и коммуникационных устройств. Коммуникационная часть технологий тесно связана с получением информации из глобальной сети Интернет. Тут можно получить доступ к виртуальным библиотекам, электронным журналам, базам данных, справочным изданиям, сетевым образовательным ресурсам, поучаствовать или организовать онлайн форум и т.д. Но ИКТ не только создают новые образовательные технологии, но и на их базе улучшаются традиционные методики обучения, что с успехом использовалось нами на занятиях в процессе преподавания русского языка.

Наибольшее предпочтение, с точки зрения эффективности средств обучения на основе ИКТ русскому языку, мы предавали электронному контенту. Основной его отличительной чертой является способность систематизировать и синтезировать в себе все необходимые инструменты и методики для формирования самостоятельно-творческих навыков и умений на занятиях по русскому языку. Речь идет о таких формах и инструментах обучения, как: наглядный графический материал, мультимедиа (звуковые и видеозаписи), текстовая информация, учебники, рабочие тетради, дополнительная литература для чтения и т.д. С другой стороны, электронный образовательный контент не ограничивается только совокупностью учебных материалов. Он являет собой многомерный программный комплекс, в котором объединены средства разработки, внедрения, контроля, управления образовательным процессом и непосредственно самого обучения.

В национальных вузах Республики Узбекистан в полном объеме осуществляется внедрение инновационных информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения, в том числе и касающегося формирования самостоятельности и творчества студентов на интегрированных занятиях по русскому языку. Сегодня в распоряжении вузов страны имеется весь инструментарий для внедрения и использования подобных средств:

- электронные учебники;
- использование подключения к сети интернет;
- компьютерные и мобильные образовательные приложения;
- открытые образовательные ресурсы;
- техническое оснащение вузов и т.д.

После реализации коммуникационных технологий в образовательном процессе педагогических вузов на занятиях по изучению русского языка нами была проведена повторная диагностика, результаты которой наглядно представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Сравнительные результаты сформированности коммуникативной компетентности у студентов в процессе изучения русского языка (в %)**

| №п /п | Личностные и языковые компоненты оценки компетентности                  | Констатирующий этап | Контрольный этап |
|-------|---|---------------------|------------------|
| 1.    | Продуктивное общение в нерегламентированной (свободной деятельности)    | 8                   | 32               |
| 2.    | Сравнение разных средств репрезентации концептов                        | 22                  | 46               |
| 3.    | Активное участие в общении при решении образовательных задач            | 34                  | 68               |
| 4.    | Умение работать в команде, принимая различные социальные роли           | 16                  | 42               |
| 5.    | Референциальное установление тождества / трансформация языковых средств | 12                  | 40               |
| 6.    | Преобразование текста в зависимости от изменения коммуникативной задачи | 6                   | 28               |
| 7.    | Рефлексия (адекватная самооценка)                                       | 5                   | 58               |

Полученные результаты убедительно доказывают, что выбранные инновационные коммуникационные технологии при изучении русского языка в педагогических вузах Узбекистана являются необходимыми и достаточными.

**Выводы.** Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что важным фактором эффективного формирования коммуникативной компетенции у студентов на занятиях по русскому языку, является применение инновационных коммуникационных технологий. При этом, использование новых технологий не должно противоречить традиционным формам и методам обучения. Умелое сочетание инноваций и накопленного годами ценного педагогического опыта с включением творческого подхода наиболее эффективно влияет на учебный процесс.

**Литература:**

1. Боронова, С.Б. Формирование орфографической компетенции студентов – филологов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Боронова Светлана Бурхоновна. – Душанбе, 2017. – 187 с. – Текст: непосредственный.
2. Мещрякова, Е.А. Использование современных ИКТ для развития умений самостоятельной учебной деятельности / Е.А. Мещрякова, Н.В. Струнина. – Текст: непосредственный // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (6-9 декабря 2013 года). – Саратов: Изд-во «Новый Проект», 2013. – С. 49-54
3. Пономарева, Л.И. Теоретические основы проблемы обучения младших школьников элементам рассуждения в процессе знакомства с художественными произведениями / Л.И. Пономарева, С.И. Турсунова // Научный журнал «Вестник Шадринского государственного педагогического университета», 2023. – № 2(58). – С. 53-59. – [http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal/issue/view/26/Vestnik\\_2%2858%29\\_2023](http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal/issue/view/26/Vestnik_2%2858%29_2023) Текст: электронный.
4. Турсунова, С.И. Развитие словесного творчества младших школьников на уроках литературного чтения / С.И. Турсунова, Л.И. Пономарева. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 82. – Ч. 2. – С. 284-287
5. Подготовка будущих педагогов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования: учеб.-метод. пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов направления подготовки «Образование и пед. науки» / Л.И. Пономарева, Н.В. Ипполитова, Л.П. Качалова, Н.Ю. Ган, Л.Г. Светоносова; Шадр. гос. пед. ун-т, Ин-т психологии и педагогики, Каф. дошк. и соц. образования. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 128 с. – Текст: непосредственный.
6. Узбекистон Республикаси Президенти Шавкат Мирзиёевнинг «Мактаб таълимини ривожлантириш масалалари» мавзусида сузлаган нутқи. 2022 йил 28 январ. «Янги Узбекистон» ижтимоий – сиёсий газета. № 20 (542), 2022 йил 29 январ.

## УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Фатуева Юлия Наилевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

**ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОШИБОК У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме предупреждения лексических ошибок у студентов языковых специальностей. В работе представлены основные трудности, связанные с усвоением лексики на примере английского языка. Основываясь на проведенном исследовании, автор приводит информацию о времени и способах исправления лексических ошибок студентами. Обращение к лингвистическому корпусу языка, а также использование изучаемых лексических единиц в различных контекстах, в различных стилях, жанрах и коллокациях рассматриваются автором как основа предупреждения лексических ошибок студентов языковых специальностей.

*Ключевые слова:* лексические единицы, студенты языковых специальностей, предупреждение лексических ошибок, обучение иностранному языку.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of preventing lexical errors among students of language specialties. The paper presents the main difficulties associated with mastering vocabulary using the example of the English language. Based on the research, the author provides information about the time and methods of correcting students' lexical errors. Appeal to the linguistic corpus of the language, as well as the use of the studied lexical units in various contexts, in various styles, genres and collocations are considered by the author as the basis for preventing lexical errors among students of language specialties.

*Key words:* lexical units, students of language specialties, prevention of lexical errors, teaching a foreign language.

**Введение.** Опыт преподавания иностранного языка студентам языковых специальностей позволяет констатировать тот факт, что лексические ошибки встречаются достаточно часто даже у обучаемых с высоким уровнем владения иностранного языка. Ошибки неизбежны на этапе становления языковых автоматизмов, но их особенности различны и зависят от контингента обучающихся, уровня их языковой подготовки, направления их профессиональной подготовки. Для преподавателя иностранного языка очень важно не только грамотно исправлять ошибки, но и предупреждать их.

Несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных теме формирования и развития лексических навыков студентов вузов (Н.Э. Аносова, М.П. Базина, П.Б. Гурвич, А.В. Зыкова, А.Е. Сиземина, А.А. Фетисова, А.А. Фомичева, Т.А. Чернякова и др.), вопросы предупреждения ошибок является одной из наиболее актуальных и трудных в методике преподавания иностранных языков.

Отметим, что данная проблема является многоаспектной, поэтому требует рассмотрения с разных сторон. Мы попытались выделить основные вопросы, которые должен решить преподаватель, сталкиваясь с ошибками студентов: какие ошибки встречаются чаще всего и вызывают наибольшую трудность у студентов; все ли ошибки следует исправлять; когда исправлять ошибки; каким образом исправить ту или иную ошибку и как предупредить ошибки.

**Изложение основного материала статьи.** Объектом нашей работы явилось обучение студентов языковых специальностей иностранному языку. Следует отметить, что у данной категории студентов изначально достаточно высокий уровень владения иностранным языком, так как для поступления на языковые специальности требуется высокий балл по ЕГЭ по иностранному языку. Готовясь к ЕГЭ учащиеся старших классов доводят до автоматизма грамматические навыки и, в большинстве своем, не ошибаются или редко ошибаются при выборе той или иной временной формы глагола, например. Грамматический строй того или иного языка имеет определенную достаточно четкую структуру. Несмотря на довольно большое количество правил и исключений из них, все-таки учащиеся запоминают и корректно используют большинство грамматических конструкций. Запомнив только одну модель, обучающиеся в дальнейшем смогут строить бесконечное множество фраз по этому образцу, меняя лексическое наполнение.

В ходе нашего исследования мы провели опрос преподавателей, работающих со студентами старших курсов языковых специальностей, который показал, что к 3-4 курсу количество грамматических ошибок снижается. Вероятно, этому способствует достаточно большое количество часов по дисциплинам «Практический курс основного иностранного языка», «Углубленный практический курс основного иностранного языка», «Систематизирующий курс грамматики основного иностранного языка» и другим смежным дисциплинам, преподаваемым на иностранном языке (названия указанных дисциплин соответствует учебному плану по программе бакалавриата направления подготовки 45.03.01 «Филология», профиль «Зарубежная филология», ННГУ им. Н.И. Лобачевского) во время которых студенты углубленно изучают грамматику иностранного языка и активно практикуются в употреблении разнообразных грамматических конструкций во всевозможных контекстах, используя за основу как примеры из классической литературы, так и разнообразные современные аутентичные тексты.

Примером работы по предупреждению грамматических ошибок может являться выполнение множества тренировочных упражнений, используя как различные сборники грамматических упражнений российских и зарубежных издательств, так и методические пособия самих преподавателей, подготовленные специально для студентов той или иной специальности.

Лексические ошибки, по мнению, как преподавателей, так и студентов, являются более сложными для исправления в устной и письменной речи. По сравнению с грамматическим аспектом языка, где структуры достаточно упорядочены, лексический аспект не обладает таким же набором правил употребления, позволяющим избежать ошибок в речи. В методике под лексическими ошибками понимают «употребление слова в несвойственном ему значении, нарушение норм лексической сочетаемости, расширение и сужение значения слова, неразличение (смешение) паронимов, ошибки в употреблении омонимов, антонимов, синонимов, не устраненная контекстом многозначность и некоторые другие» [1, С. 121]. Лексические ошибки вызывают неясность высказывания, искажают смысл сказанного.

По мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, «владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования» [2, С. 287] является одной из целей обучения иностранному языку. Исследователи отмечают, что в слове как в единице языка, пересекаются различные уровни языка, что позволяет рассматривать лексику с точки зрения формы, функции и содержания. Фонетическая и орфографическая стороны слова, его структура и грамматические особенности составляют форму слова. Объем значений слов, характер сочетаемости и употребление в конкретных ситуациях выступают функциональными особенностями слова. Отсюда следуют и возможные лексические ошибки: неправильное произношение или написание слова, некорректное использование слова в определенном контексте, не сочетаемость одного слова с другим, расхождения в значениях в родном и иностранном языках и другие. Особенную сложность вызывает то, что одно и то же понятие может выражаться разными по семантической структуре

лексическими средствами, например, английское слово «heavy» чаще всего переводится как «тяжелый» и фразу «heavy bags» все студенты безошибочно переведут как «тяжелые сумки», но в выражении «heavy rain», «heavy» означает «сильный» дождь, хотя «сильный» о ветре будет совпадать в русском и английском языках – «strong wind». Трудности также могут вызвать такие лексические единицы, когда имя существительное и имя прилагательное в английском языке образовано от разных слов, например, «man» – «человек», но «человеческий» – «human». Основную сложность в семантике представляют случаи, когда одной лексической единице соответствует несколько единиц другого языка, например, «говорить» – «speak», «talk». Большую трудность представляют и пара глаголов «do – make», имеющие одинаковый перевод на русский – «делать», например, очень часто в фразе «to make a mistake» студенты ошибочно используют глагол «do».

Фразеологизмы также представляют большую сложность для студентов так как значение всего фразеологизма не зависит от значений его компонентов. Они сложны как для перевода, так и для общего понимания. Так, выражение «as cool as a cucumber» подразумевает «спокойствие», «самообладание» и не имеет ничего общего с понятиями «прохладный», «клеветный» «огурец». Фразовые глаголы, особенно имеющие много значений, также часто приводят к непониманию или к их неправильному употреблению. Кроме того, один и тот же фразовый глагол может употребляться только в активном залоге в одном значении, и только в пассивном в другом значении. Например, фразовый глагол «take in» может иметь такие значения, как: «впустить кого-то домой», «забрать в полицейский участок», «обмануть» (часто в пассиве), «включать» (только в активе), «посетить (шоу)» (только в активе) [8].

Основываясь на результатах опроса студентов 3 и 4 курсов, обучающихся по направлению подготовки «Зарубежная филология», мы пришли к выводу, что одними из самых затруднительных аспектов употребления лексики являются случаи, когда необходимо знать коллокационную способность той или иной единицы, ее коннотации и стилистические особенности. Так, например, в диалогах друзья в Британии будут скорее употреблять фразы типа «It's on me», «I'm all ears», «I don't get it» вместо нейтральных соответствующих «I'll pay the bill», «I'm listening to you», «I don't understand it». Слово «notorious» «известный» в английском языке имеет отрицательную коннотацию и употребляется, если человек прославился чем-то плохим, поэтому при положительной коннотации следует использовать слово «famous». Кроме того, некоторые слова, которые очень похожи по форме, тоже представляют трудности, особенно в правописании, например, «lie – lay», «by – buy – buy – buy».

Выделенные трудности употребления лексических единиц призваны помочь преподавателю в работе по предупреждению лексических ошибок. Мы считаем необходимым не просто учить студентов языковых специальностей понимать лексические единицы и тренировать их употребление в заданном контексте, следует демонстрировать им всю широту использования той или иной лексической единицы в разных контекстах, в разных значениях, в разных стилях и жанрах, в разных сочетаниях и подбирать упражнения на их тренировку. Для этого необходимо постоянно обращаться к современным словарям (Oxford Learner's Dictionaries, Cambridge Dictionary и другие), а также к корпусу иностранного языка.

Толковые словари дают не только дефиницию, но и предоставляют примеры употреблений слов в предложении или в фразах, приводят синонимы и антонимы, указывают на стиль (формальный или неформальный), сферы употребления. Студентам языковых специальностей мы не рекомендуем использовать англо-русские словари, так как, несмотря на возможность использования родного языка в качестве опоры (что необходимо на начальном этапе обучения), такие словари, в основном, не дают полной картины использования слова в контексте, что может стать причиной их некорректного употребления.

Вопросами использования лингвистического корпуса в обучении иностранного языка занимались А.А. Багарян, П.В. Сысоев, Т.А. Чернякова и другие. Так, в своем исследовании Т.А. Чернякова доказывает возможность использования лингвистического корпуса для формирования следующих лексических навыков: «раскрывать полисемию слова с помощью контекстов; понимать значение слов с опорой на графические признаки (аффиксацию, конвертированные лексические единицы, заимствованные слова и т.п.); дифференцировать сходные по написанию слова; выявлять в употреблении близких по значению слов» [5, С. 8].

При выборе той или иной лексической единицы К.Г. Чикнаверова предлагает отслеживать совпадения по: «словарному, комбинаторному, переносному значению; компонентному составу (в частности с учетом эмоциональных, ассоциативных, дефинирующих характеристик); стилю; месту распространения, времени использования и сфере употребления» [6, С. 213].

Е.И. Шеваршинова и С.Д. Концева считают, что полностью избежать лексических ошибок невозможно, но необходимо «определять типы лексических ошибок и объяснять их студентам с целью развития механизма внутреннего самоконтроля и так называемой «лингвистической настороженности»» [7, С. 98]. А.Е. Сиземина, говоря о правильности и быстроте извлечения необходимых лексических единиц из лексикона, отмечает важность способа работы над лексикой в процессе обучения. Исследователь предлагает при работе над лексикой исходить из принципов: «1) освоение новых единиц лексикона должно происходить с опорой на уже сформированные в сознании индивида семантические структуры и учетом имеющейся когнитивной базы; 2) интерпретация и осознание значений новых лексических единиц лексикона должно проходить одновременно с формированием новых лексических связей и перестройкой, дополнением уже имеющихся» [3, С. 13].

Ввиду того, что в данной работе мы ведем речь о студентах языковых специальностей, то, отвечая на вопросы, поставленные в начале статьи, мы считаем, что к исправлению подлежат все ошибки, так как будущий выпускник должен обладать высоким уровнем владения языком. Чтобы ответить на вопрос, когда исправлять ошибки, мы провели опрос студентов языковых специальностей старших курсов, который показал, что абсолютное большинство (98%) хотели бы, чтобы при ответе подготовленного монолога / диалога преподаватель исправлял ошибки после ответа, так как исправления по ходу ответа многих студентов отвлекает от линии рассказа. Однако ситуация другая с неподготовленными ответами, где уже 68% студентов предпочитают, чтобы их исправляли по ходу ответа, и только 32% в конце.

На вопрос «Как бы вы хотели, чтобы преподаватель исправлял ваши ошибки?» студенты отвечали по-разному, но самыми популярными ответами были: «повторить высказывание с ошибкой», «перевести фразу с русского языка», «просто сразу исправить». Мы считаем, что преподавателю не следует всегда повторять ошибки студентов, из-за возможности непроизвольного запоминания выражения с ошибкой, хотя навык исправления ошибок, в том числе своих ошибок развивать необходимо. При проверке письменных работ мы предлагаем только подчеркнуть место, где совершена ошибка для того, чтобы студент самостоятельно определил ее и исправил. Во время корректировки устного высказывания мы считаем целесообразным повторить начало фразы где не было ошибки и попросить продолжить предложение, где была ошибка. Часто такое указание заставляет студентов более внимательно подходить к выбору лексических единиц и позволяет им, например, сделать перефразирование самостоятельно. Кроме исправления ошибки, мы считаем необходимым проработку этой лексической единицы в разных контекстах.

Особый интерес вызвало два ответа: в одном студент перед исправлением ошибок просил сначала похвалить всю работу и выделить положительные стороны и указать на ошибки «ласково»; а во втором – не использовать красную пасту



при исправлении письменных работ. Отметим, что эти два ответа требуют анализа создания комфортных условий обучения с психологической стороны в целом, и будут являться перспективами нашего исследования. Преподавателю следует учитывать, что не все студенты способны адекватно принимать критику и указания на ошибки, поэтому следует создавать позитивный эмоциональный фон, который «успешно мотивирует студентов на обучение, подбадривает и помогает справляться с трудностями» [4, С. 240].

**Выводы.** Таким образом, преподавателю иностранного языка необходимо помнить о трудностях при обучении лексике, учитывать их при составлении упражнений на отработку различных лексических единиц, регулярно проверять значения лексических единиц по толковым словарям, приводить больше сочетаний и современных контекстов использования в разных стилях и жанрах, а также учитывать индивидуально-личностные особенности студентов для создания комфортной психологической среды во время исправления ошибок.

#### **Литература:**

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Сиземина, А.Е. Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения (английский язык): автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сиземина Александра Евгеньевна. – Н. Новгород, 2009. – 23 с.
4. Фатуева, Ю.Н. Роль эмоций в преподавании иностранного языка в вузе / Ю.Н. Фатуева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-4. – С. 238-241
5. Чернякова, Т.А. Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ...канд. пед. наук / Т.А. Чернякова. – Тамбов, 2012. – 24 с.
6. Чикнаверова К.Г. Типичные ошибки при выборе лексических средств в иноязычном академическом эссе и способы их преодоления / К.Г. Чикнаверова // Вестник Костромского государственного университета. – 2019. – № 25-4. – С. 210-214
7. Шеваршинова Е.И. Профилактика лексических ошибок в речи студентов вузов языковых профилей подготовки / Е.И. Шеваршинова, С.Д. Концевова // Преподаватель XXI век. – М.: МПГУ, 2023. – № 3. Часть 1. – С. 92-100
8. Oxford Learner's Dictionaries: сайт. – 2024. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения 07.05.2024)

**Педагогика**

**УДК 372.8**

**старший преподаватель Филенко Роман Евгеньевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

### **РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ИЗУЧАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются результаты анкетирования студентов художественных направлений. Обучение студентов гуманитариев компьютерным технологиям требует поиска более эффективных методов и подходов. Изменения, происходящие в обществе, с учётом развития в сфере ИКТ, так же необходимо учитывать при проектировании образовательных программ. Выявлена потребность в дальнейшем развитии электронных академических ресурсов, с учётом меняющихся предпочтений работы с учебными материалами студентами. Требуется пересмотр методов и подходов при работе со студентами в дистанционном формате.

*Ключевые слова:* студенты художественных направлений, компьютерные технологии, гуманизация образования, анкетирование, опросы студентов.

*Annotation.* This article contains the results of a survey of artistic students. Teaching students humanities computer technologies requires searching for more effective methods and approaches. Changes taking place in society, taking into account developments in the field of ICT, also need to be taken into account when designing educational programs. The need for the future development of electronic academic resources has been identified, taking into account the changing features of working with students' educational materials. A revision of methods and approaches when working with students in a distance format is required.

*Key words:* art students, computer technologists, humanization of education, questionnaires, student surveys.

**Введение.** С целью совершенствования процесса обучения студентов художественных направлений компьютерным технологиям, возникла потребность исследования их первоначальных знаний и навыков в цифровой сфере, мотивации к освоению инструментов для профессиональной деятельности. Существующее представление о разделении студентов на склонность к техническим или гуманитарным направлениям требует объективной проверки, что позволит скорректировать учебные программы, выбрать эффективные подходы для разного типа мышления.

При этом нужно учитывать, что компьютерные технологии изучаемые студентами художественных направлений, носят утилитарно-прикладной характер. Т.е. от них не требуется знаний построения математических моделей и глубокого понимания физических явлений. Тем не менее, при работе с графическими редакторами приходится сталкиваться с такими понятиями как цветовые модели, оптические аберрации, каустика, дисперсия, цветовая температура, а это в свою очередь требует базовых знаний из школьной программы по физике. При кодировании цвета в аддитивной и субтрактивной моделях необходимо понимать базовые принципы работы с шестнадцатеричной системой счисления, что в свою очередь требует некоторых знаний из математики и информатики.

Одним из факторов, влияющего на эффективность усвоения получаемого учебного материала в области компьютерных технологий, является тип мышления обучаемого, его склонность тому либо иному виду деятельности. Обучение различным подходам решения задач является целью формируемых методов обучения. Принцип гуманизации образования направлен на решение данного вопроса [4]. Это вызывает необходимость концептуального осмысления и решения проблемы системного использования потенциала информационных средств, что даст обеспечение самостоятельной продуктивной работы пользователя-студента в этой среде. Использование информационных технологий в процессе преподавания гуманитарных дисциплин способствует более эффективному решению сложных проблем [3], тем самым происходит развитие гуманистических ценностей [5]. Имеющаяся дифференциация студентов по художественным навыкам [2] требует формирования критериев оценивания и в дисциплинах технической направленности.

Таким образом, ставится задача выявления доминирующего типа мышления у студентов, с целью оптимизации методов обучения и содержания учебных материалов. При обучении студентов творческих направленностей компьютерным технологиям необходимо учитывать их базовый уровень подготовки. Степень мотивации к изучению точных дисциплин.

**Изложение основного материала статьи.** На протяжении 15 лет проходил среди студентов художественных направлений (ДВГГУ, ТОГУ) мониторинг мотивации студентов к обучению. В форме опроса выявлялись предпосылки поступления на гуманитарную специальность художественной направленности. Определялись дальнейшие планы на профессиональную деятельность по выбранной специальности. В результате было выяснено, что одной из мотиваций для поступления являлось отсутствие на вступительных экзаменах точных дисциплин, таких как математика и физика. Это признали порядка 80% студентов. Мотивацию среди младших курсов после окончания начать работать по специальности высказывало порядка 40%, остальные 60% не могли точно определиться и продолжали учиться «после школы по инерции», «для корочки», «для мамы». Таким образом, для стимулирования к обучению и как следствие повышения интереса к осваиваемой профессии, возникает необходимость поиска методов мотивации, включая освоение дисциплин, имеющих техническую направленность. Это, в свою очередь, требует учитывать данный фактор при проектировании учебного процесса, формировании учебных программ, поиска педагогических приёмов в процессе обучения.

Важно отметить, что в современном обществе активно используются ИКТ. Бурное развитие средств коммуникаций, доступность баз данных со специализированной научной и технической информацией, развитие сервисов для дистанционного самообучения приводит к изменению путей получения знаний студентами. Роль книги, как источника информации, и библиотек уходит на второй план. Эти факторы так же необходимо учитывать. Для более детального изучения данного вопроса и получения сложившейся картины на текущий момент, было решено провести анкетирование среди студентов в начале 2023 учебного года. Опрос происходил среди студентов следующих направлений 54.03.01, 54.03.02, 44.03.01, 44.03.05, 44.04.01 (графический дизайн, ДПИ, педагогическое образование с двумя профилями подготовки, включая художественную направленность).

Из общего числа респондентов в процентном отношении о «Любимом предмете в школе» был получен следующий результат (данные округлены до целого числа):

- Изо – 74%;
- Литература – 59%;
- Обществознание – 48%;
- Математика – 30%;
- Русский язык, астрономия – 22%;
- Химия, биология, физкультура, музыка, геометрия, история – 19%;
- Физика, информатика, технология – 15%;
- Черчение, окружающий мир – 11%;
- ОБЖ – 4%.

Таким образом, видно преобладание интереса к гуманитарным наукам по сравнению с техническими.

В период с 2015 по 2020 годы в учебный процесс активно стали внедряться методы электронного и дистанционного обучения во всём мире. Это было вызвано технологическим развитием в области сетевых коммуникаций. Актуальными становятся принципы и методы геймификации обучения, как механизмы вовлечения в образовательный процесс учащихся в новой образовательной среде.

В период пандемии система дистанционного обучения подверглась жёсткому тестированию. В результате чего произошла её интенсивная модернизация, как в технологическом плане, так и в методико-организационном. Остро встали вопросы сетевой доступности для многих слоёв населения. Вырос спрос на сервисы видео-телефонной связи (Zoom, Google Meet, Skype, WhatsApp и т.п.), где в конкурентной борьбе проявились сильные и слабые стороны подобных сервисов. Возникли группы проблем, которые требуют решения с использованием научного подхода. Появились новые феномены, которые вызывают интерес у исследователей. Стало формироваться мнение, что онлайн-педагогика гуманизирует образовательную деятельность [1].

Встают актуальными вопросы об аутентификации личности, определении учебной активности, прокторинга во время экзаменов. По итогам подверглись критике многие взгляды, сформированные в эпоху до пандемии. Таким образом, становится актуальными определение дальнейшего вектора развития электронного и дистанционного обучения. Это даёт необходимость получить обратную связь от самих студентов, насколько эффективной для них стала система электронного и дистанционного обучения.

Всех опрашиваемых студентов в период пандемии затронула система дистанционного обучения. Младшие курсы дистанционно заканчивали школу. Старшие курсы поступали в период активного использования дистанционного обучения. В этой связи актуальными стали вопросы о технической возможности работать дистанционно и о предпочитаемых способах получения знаний. На вопрос «Используете ли Вы периодически (ежедневно) мобильный телефон» были получены следующие варианты ответов:

- Да. У меня смартфон с постоянным доступом в интернет. – 96%;
- Да. У меня смартфон, но без доступа в интернет. Пользуюсь только доступным WiFi. – 4%;
- У меня кнопочный телефон. Только звонки и SMS. – 0%.

На вопрос «Есть ли у Вас персональный компьютер для решения большинства задач учебного процесса?» были получены следующие ответы:

- Да. У меня есть ПК. – 89%;
- Нет. Но могу пользоваться чужим (ПК родственников, друзей, одноклассников, на работе) – 7%;
- Нет. Все задания выполняю на ПК вуза – 4%.

На вопрос «Имеет ли ПК доступ в интернет?» были получены следующие ответы:

- Да – 97%;
- Нет – 3%.

На вопрос «Возможности ПК, на котором Вы выполняете свои учебные задания?» были получены следующие ответы (предполагался выбор нескольких ответов):

- Возможно дистанционно посещать занятия (Zoom, GoogleMit и т.п.) – 90%;
- Работает с текстовыми документами формата docx, rtf – 100%;
- Работает с растровыми редакторами Krita, GIMP, Photoshop – 85%;
- Работает с векторными редакторами Inkscape, CorelDraw, Illustrator и т.п. – 74%;
- Работает с 3D программами Blender, 3DS Max и т.п. – 74%;
- Есть возможность рисовать на графическом планшете – 86%;
- Современные программы не открываются (например, установлены Windows XP или Vista) – 7%.

На вопрос «Как Вы оцениваете свой уровень владения персональным компьютером?» были получены следующие ответы:

- Слабо разбираюсь во всём этом. Предпочитаю всё делать руками. – 0%;
- Считаю, что компьютер может стать моим надёжным инструментом. Стремлюсь к его освоению. – 30%;
- Моих знаний компьютера хватает для решения большинства поставленных задач – 44%;
- Свободно владею всем программным обеспечением. Легко осваиваю новые программы. – 26%;
- Пишу собственные приложения (программирую) для решения различных задач – 0%.

На вопрос «При учёбе в режиме дистанта предпочитаю работать с» были получены следующие ответы:

- Персонального компьютера – 78%;
- Планшета – 11%;
- Смартфона – 11%.

На вопрос «Пользуетесь ли Вы бумажными книгами для получения информации учебного содержания?» были получены следующие ответы:

- Да. Часто. – 4%;
- Только при отсутствии другой возможности найти необходимую информацию – 74%;
- Не пользуюсь – 22%.

На вопрос «Пользуетесь ли Вы электронными версиями книг (сканированные бумажные варианты или изначально изданные в электронном виде) для получения информации учебного содержания?» были получены следующие ответы:

- Да. Часто. – 67%;
- Только при отсутствии другой возможности найти необходимую информацию – 33%;
- Не пользуюсь – 0%.

На вопрос «Пользуетесь ли Вы альтернативными вариантами для получения информации учебного содержания?» были получены следующие ответы (предполагался выбор нескольких ответов):

- Смотрю учебные ролики на Youtube – 96%;
- Читаю специализированные сайты, форумы – 78%;
- Смотрю специализированные телепередачи – 11%;
- Слушаю необходимые материалы в формате аудиокниг – 11%;
- Мне достаточно поисковой системы (Yandex, Google, Wikipedia) для получения любой информации – 52%;
- Посещаю специализированные платные курсы (в реале или в интернете) – 4%;
- Посещаю специализированные бесплатные курсы (в интернете) – 33%;
- Участвую в форумах, мастер-классах, конференциях, круглых столах (в рамках профессиональных интересов) – 15%;
- Получаю необходимую информацию от знакомых наставников (профессионалов определённой сферы) – 44%;
- Консультируюсь у одногруппников или старшекурсников – 44%;
- Пользуюсь услугами нейросетей – 25%;
- Работаю на предприятии по профилю и получаю необходимую информацию от коллег – 7%.

На вопрос «При обучении новому предпочитаю» были получены следующие ответы:

- Прослушать, просмотреть лекцию (у меня хорошая память) – 30%;
- Повторить за педагогом несколько раз необходимые действия под его присмотром (у меня хорошая механическая память) – 63%;

– Самостоятельно найти информацию в книгах. Провести необходимый эксперимент, пока не получится положительный результат. Лучший способ получения знаний – набивание собственных шишек! – 7%.

На вопрос «Для получения нового знания» были получены следующие ответы:

- Достаточно изучить тезисы и получить общее представление на основе уже существующих данных – 52%;
- Необходимо углублённо изучить вопрос (использовать справочную литературу, погрузиться в историю возникновения вопроса) – 48%.

На вопрос «Какой тип обучения для Вас более предпочтителен?» были получены следующие ответы:

- Очный формат – 41%;
- Дистанционный формат – 15%;
- Смешанный формат – 44%.

На вопрос «Лекционные предметы предпочитаю» были получены следующие ответы:

- Слушать – 41%;
- Конспектировать – 37%;
- Переписать лекцию у одногруппников – 7%;
- Прочитать в электронном виде самостоятельно – 15%.

Опрос проводился анонимно в электронном формате с использованием дистанционных средств обучения. Формулировки вопросов у студентов трудностей не вызвали.

**Выводы.** Таким образом, проведённое исследование даёт достаточную для анализа картину, позволяющую корректировать учебный процесс с учётом факторов, возникших за последнее десятилетие. К этим факторам относятся: развитие компьютерных и телекоммуникационных технологий; массовая доступность ИКТ; изменение способов получения информации современными студентами; апробация дистанционных технологий в период пандемии.

В ходе проведения анкетирования удалось подтвердить тезис о гуманитарной направленности студентов художественных и педагогических специальностей. Об их слабом интересе к точным наукам, в том числе к физике, дающей понимание о происходящих в природе явлениях, с которыми сталкиваются, в том числе и художники (дизайнеры) при изучении компьютерных технологий (графических редакторов, технологий создания веб-сайтов, технологий моделирования и прототипирования 3D-объектов, создания мультимедийных и анимационных продуктов).

В то же время студенты достаточно позитивно относятся к современным компьютерным технологиям. Готовы их осваивать. Обладают необходимым оборудованием и навыками для телекоммуникационного взаимодействия. У студентов выражен познавательный интерес.

Результаты анкетирования демонстрируют спад интереса к традиционным носителям информации – печатным книгам. Студенты предпочитают электронные варианты книг. Более активно используется видеоконтент для получения информации с недостоверных источников (соцсетей). Это в свою очередь требует более активно развивать электронные академические ресурсы, разрабатывать новые дидактические материалы с учетом особенностей их трансляции в дистанционном формате.

#### Литература:

1. Богуславский, М.В. Реализация потенциала гуманистической педагогики в контексте образовательной реальности цифровой эпохи / М.В. Богуславский // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2020. – №4 (17). – С. 46-53
2. Мишина, А.В. Индивидуализация обучения студентов в вузах художественного направления / А.В. Мишина // Вестник ТГПУ. – 2014. – №1 (35). – С. 281-284. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-obucheniya-studentov-v-vuzah-hudozhestvennogo-napravleniya> (дата обращения 03.11.2023)
3. Румянцева, О.С. Информационные технологии как основа развития современной образовательной среды / О.С. Румянцева // Теория и практика общественного развития. – 2010. – №3. – С. 65-67
4. Стародумов, Л.Л. Технология индивидуализации обучения студентов информатике / Л.Л. Стародумов // НАУ. – 2015. – №4-4 (9). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-individualizatsii-obucheniya-studentov-informatike> (дата обращения 03.11.2023)
5. Сухоруких, А.В. Аксиология гуманистической педагогики в условиях модернизации и цифровизации образования / А.В. Сухоруких // НОМОТНЕТКА: Философия. Социология. Право. – 2019. – №1. – С. 19-28

Педагогика

УДК 378

**доктор педагогических наук, доцент, профессор Филимонок Людмила Андреевна**

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт (г. Невинномысск);

**кандидат педагогических наук, доцент Литвинова Елена Робертовна**

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт (г. Невинномысск);

**аспирант Вдовенко Владимир Владимирович**

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт (г. Невинномысск)

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

*Аннотация.* Прослеживаются некоторые закономерности процесса проектирования методического обеспечения развития профессиональной компетентности молодого педагога. Прежде всего, в статье выясняется, какие тенденции являются наиболее характерными для текущей образовательной ситуации. Исследуются текущее состояние российской школы и подготовки кадров для неё. На основе их изучения устанавливается, что оптимизация процесса, вынесенного в заглавие нашего исследования, является необходимым условием, соблюдение которого обеспечит дальнейшее прогрессивное развитие образовательной системы Российской Федерации. Далее речь идёт об определении термина «методическая деятельность», основных направлениях и формах её организации. Выделяются форматы такой работы с молодыми педагогами, возможности которых должны быть с необходимостью учтены при её проектировании. Определяются основные функции методической помощи начинающим учителям. Внимание также уделяется основным этапам реализации таких.

*Ключевые слова:* послевузовское образование, профессиональные компетенции педагога, личностные компетенции педагога, развитие профессиональной компетентности педагога, методическое обеспечение повышения квалификации учителей.

*Annotation.* Some patterns of the young teacher professional competence development design process methodological support are traced. First, the article finds out which trends are most characteristic for the current educational situation. The Russian school and personnel training for its current state is investigated. Based on their study, it is established that the process included in the title of our study optimization is a necessary condition, compliance with which will ensure the Russian Federation educational system further progressive development. Next, we are talking about the term «methodological activity» definition, its organization main directions and forms. Such work with young teachers formats are highlighted, the capabilities of which must be taken into account when designing it. The main methodological assistance to novice teachers functions are defined. Attention is also paid to the main stages of their implementation.

*Key words:* postgraduate education, professional competencies of a teacher, personal competencies of a teacher, development of professional competence of a teacher, methodological support for teacher training.

**Введение.** Сегодня, в условиях постоянного обновления методологии, материально-технической базы и содержания образовательной деятельности фиксируется рост требований к уровню подготовки педагогических работников (Н.Н. Брежнев, А.С. Гричанов, А.П. Жигadlo, Е.В. Панов). Особенно остро стоят вопросы, связанные с профессиональной пригодностью молодых учителей, ведь именно от них во многом зависит успешность проводимых реформ в образовании (С.Н. Вольхин, В.М. Гребенникова, А.П. Жигadlo, Е.В. Панов, Е.Ю. Руденко, О.В. Темняткина).

Представляется очевидным, что для успешного решения профессиональных задач современный педагог должен характеризоваться достаточным уровнем сформированности системы определённых компетенций [5]. В условиях реализации ФГОС это положение становится особенно актуальным, так как требования к компетентности учителей, в т.ч. молодых, существенно возрастают. В этой связи следует отметить, что в силу информатизации современного общества, а также во многом связанных с ней прогрессивных изменений в системе высшего педагогического образования, выпускники, как правило, характеризуются приемлемым уровнем теоретической подготовки [11]. Вместе с тем практика показывает, что в современных условиях этого зачастую оказывается недостаточно для успешной профессиональной деятельности (К.Н. Букреева, В.М. Гребенникова, А.С. Гричанов, А.П. Жигadlo, Т.А. Ивашкина, Ю.О. Исаева, Н.И. Никитина).

Ситуация ещё более усложняется тем фактом, что в современных условиях зачастую нет возможности делать скидку на недостаток опыта молодых педагогических кадров [7]. Соответственно, с первых же дней работы в школе ко всем учителям предъявляются одни и те же требования. Таким образом, в современной образовательной ситуации особенно остро встаёт проблема противоречия между приемлемой теоретической подготовленностью молодых педагогов с одной стороны и недостаточно высоким уровнем практической готовности к реализации профессиональных обязанностей – с другой.

В виду вышеизложенного необходимой представляется непрерывная работа над развитием профессиональной компетентности выпускников вузов соответствующего профиля (Т.Б. Волобуева, Н.В. Самсонова, О.В. Темняткина, В.А. Чазов). Одним из средств повышения эффективности такой деятельности является её грамотно организованное методическое обеспечение [3]. Его успешная реализация, в свою очередь, предполагает создание проекта подобной деятельности, учитывающего современные достижения педагогической науки и практики [4].

**Изложение основного материала статьи.** Результаты успешной деятельности любого современного педагога включают:

- сформированность у выпускников ОО системы знаний, умений и навыков, предусмотренных ФГОС [12];
- приемлемый уровень развития у них культуры поведения [9];
- готовность вчерашних учащихся к жизни и эффективной деятельности в условиях рыночной экономики (Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова [11]);
- их способность к реализации собственного социокультурного потенциала в современном динамичном обществе (Д.В. Алфимов, К.Н. Букреева, А.С. Гричанов, М.Д. Матюшкина, Л.Ю. Монахова и др.)

Во Введении уже говорилось, что для большинства начинающих педагогических работников современных российских школ характерна хорошая теоретическая подготовленность. С другой стороны, уровень развития у молодых педагогов педагогических умений и навыков зачастую оказывается явно недостаточным [7]. Следовательно, такие специалисты нуждаются в постоянной методической поддержке со стороны более опытных коллег [4]. Необходимым при этом представляется составление таких проектов методического обеспечения подобной деятельности, которые будут характеризоваться направленностью на развитие организаторских и коммуникативных умений начинающих учителей [3].

В ходе такого рода проектной деятельности с необходимостью следует учитывать сущность дефиниции «методическая работа». Указанным термином современные педагоги, как правило, обозначают систематическую деятельность (коллективную либо индивидуальную), направленную на повышение профессионального мастерства, психолого-педагогической компетентности, общекультурного и научно-теоретического уровня своих коллег (Т.В. Дуреева, Ю.О. Исаева, Н.В. Самсонова, В.А. Чазов).

Понимание сущности методической деятельности позволяет эффективнее определить направления и формы её организации в ходе повышения профессиональной компетентности молодых учителей [5]. Однако, в первую очередь, учесть при проектировании конкретные формы, приёмы и методы методического обеспечения их профессионального и личностного роста помогают результаты реализации следующих действий:

- диагностика педагогических затруднений;
- выявление уровня профессиональной готовности педагогов [8].

В свою очередь, в процессе реализации указанных форм работы важное место занимает также самооценка учителей [6]. Указанный процесс подразумевает широкое использование методик, направленных на рефлексию педагогами недостатков, фиксирующихся в процессе и результатах реализации ими профессиональной деятельности (Т.П. Айсувакова, Д.В. Алфимов, Н.Н. Брежнев, Т.Б. Волобуева, Т.В. Дуреева, Ю.О. Исаева, А.М. Карташова). Следующие методы, применимые на данном этапе проектирования хода интересующей нас работы, – опрос и анкетирование начинающих педагогических работников [9]. Цель их использования состоит в выявлении уровня подготовленности молодых учителей к осуществлению учебной и воспитательной работы. Молодым педагогам при этом может быть предложен следующий вопрос: «В каком виде деятельности Вы испытываете затруднения?». Ответ на него предусматривает выбор из следующих вариантов:

1. Неотработанная дикция, жесты, мимика, движения.
2. Неумение управлять собственным состоянием в ходе учебных занятий.
3. Недостаточное знание предмета и/или методики его преподавания.
4. Отсутствие достаточного опыта взаимодействия с детьми школьного возраста [6].

Анализ описанных в научной и методической литературе результатов такого рода исследований демонстрирует: большинство начинающих педагогов испытывают затруднения в решении профессионально-педагогических задач (Д.В. Алфимов, В.М. Гребенникова, М.Д. Матюшкина, Н.И. Никитина, Е.Ю. Руденко). Главной причиной этого, как правило, является недостаточная практическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности [8]. Она, в свою очередь, происходит от в большинстве случаев явно недостаточного количества учебного времени, отводимого на педагогическую практику в вузе (М.Д. Матюшкина, Н.И. Никитина, Е.Ю. Руденко).

Соответственно, при разработке методического обеспечения повышения их профессиональной квалификации необходимо учесть необходимость помощи начинающим учителям в преодолении подобных затруднений. Для этого следует выбрать оптимальные формы организации методической работы из множества практикуемых в современной российской школе [1]. В плане совершенствования практических умений и навыков недавних выпускников педагогических вузов положительно зарекомендовали себя следующие организационные формы:

- педагогические консилиумы;
- проведение открытых и показательных уроков [10];
- единый методический день [1];
- проблемные семинары и практикумы;
- предметные методические объединения;
- научно-педагогические конференции и педагогические чтения (Т.Б. Волобуева, А.С. Гричанов, Т.В. Дуреева, Ю.О. Исаева, Н.В. Самсонова);
- школа передового опыта;
- творческие отчёты учителей (Т.В. Дуреева, Т.А. Ивашкина, Н.В. Самсонова);
- школа молодого учителя;
- моделирование и анализ педагогических ситуаций;
- ролевые, деловые и организационно-деятельностные игры;
- индивидуальная работа с учителями [10].

Теперь остановимся на потенциальных некоторых организационных форм, которые с необходимостью должны быть учтены при планировании методического сопровождения совершенствования профессиональных и личностных компетенций молодых педагогов. На наш взгляд, целесообразным представляется широкое использование активных форм методической работы. В этой связи необходимо остановиться на тех из них, которые характеризуются практической направленностью. Примерами таковых могут служить ролевые, деловые и организационно-деятельностные игры. Их неоспоримыми достоинствами являются:

- вариативность обыгрываемых педагогических ситуаций;
- связанная с ней возможность для моделирования таких условий, которые будут максимально приближены к реальной педагогической практике [2].

Схожими преимуществами характеризуются также проблемные семинары и практикумы. С другой стороны, их проведение требует более серьёзной, чем в случае с ролевыми и деловыми играми, подготовительной работы. Вместе с тем при проектировании процесса реализации обеих этих форм следует учесть необходимость привлечения высококвалифицированных педагогических кадров.

Далее, необходимо упомянуть и такую форму методической работы как школа передового опыта [9]. Её реализация способствует повышению эффективности наставничества, как индивидуального, так и коллективного [2]. Основное назначение такой школы состоит в оказании методической помощи одному или нескольким начинающим педагогическим работникам, которые преподают один и тот же предмет (Н.Н. Брежнев, К.Н. Букреева, Т.Б. Волобуева, В.М. Гребенникова, А.М. Карташова, Л.Ю. Монахова). Помощь при этом оказывает её руководитель. В данном качестве, как правило, выступает учитель, имеющий большой опыт работы.

По ходу проектирования методического обеспечения развития профессиональной компетентности начинающего педагогического работника современной российской школы основное внимание необходимо уделить школе молодого учителя. Современными педагогами под этим термином, как правило, понимается система, в пределах которой могут быть сгенерированы условия, необходимые с точки зрения рационального методического обеспечения профессионального и личностного роста (Д.В. Алфимов, А.С. Гричанов, Т.А. Ивашкина, А.М. Карташова, Л.Ю. Монахова, Н.В. Самсонова, В.А. Чазов). Являясь составной частью надсистемы повышения профессиональной квалификации, на начальном этапе карьеры она позволяет существенно повысить эффективность формирования у выпускников профильных организаций высшего образования следующих качеств:

- совокупность профессиональных идеалов;
- осознанная потребность в постоянном развитии и саморазвитии.

Современным педагогам-исследователям и практикам хорошо известно: профессиональное становление их начинающих коллег может быть действительно успешным лишь тогда, когда им предоставляются широкие возможности для самореализации по ходу профессионально-педагогической деятельности (К.Н. Букреева, Т.Б. Волобуева, Л.Ю. Монахова, Е.В. Панов). В связи с этим при проектировании организации обучения в школе молодого учителя необходимо уделить особое внимание его интерактивным форматам [8]. Перечислим их:

- интерактивная лекция [3];
- мастер-класс;
- психологический тренинг;
- презентация и защита методических разработок;
- моделирование и анализ педагогических ситуаций [5];
- проведение открытых и показательных уроков [10];
- творческие отчёты учителей (Н.Н. Брежнев, Т.В. Дуреева, А.П. Жигadlo, Т.А. Ивашкина, Н.В. Самсонова);
- ролевые, деловые и организационно-деятельностные игры.

Мы неслучайно упомянули среди форм проведения занятий, приемлемых при проектировании и последующей организации работы школы молодого учителя некоторые перечисленные ранее самостоятельные формы методической поддержки. Такие форматы деятельности начинающих педагогических работников, как моделирование и анализ различных ситуаций профессиональной деятельности, проведение открытых и показательных уроков, творческие отчёты учителей, а равно и ролевые игры вполне могут быть вписаны в структуру деятельности этих школ [2]. Их взаимодействие с другими организационными формами с определённой вероятностью позволит интенсифицировать процесс развития указанных выше характеристик выпускников педагогических вузов.

С другой стороны, стоит отметить, что наиболее эффективными в школе молодого учителя являются групповые и коллективные формы методической работы [5]. Безусловно, они могут быть весьма полезными при планировании и последующей реализации эффективного обмена информацией и опытом работы между педагогами [7]. Однако при проектировании процесса совершенствования профессиональных и личностных компетенций учителей, начинающих свой путь, следует уделять внимание также таким формам методической деятельности, реализация которых подразумевает индивидуальное воздействие. Необходимо грамотно сочетать рассматриваемый формат методической поддержки с иными её формами (педагогические консилиумы, единый методический день, предметные методические объединения, научно-педагогические конференции и педагогические чтения, индивидуальная работа с учителями и др.) [10]. Это позволит значительно ускорить процесс вхождения начинающего учителя в образовательную среду ОО. Он с определённой вероятностью будет чувствовать себя увереннее в ходе учебно-воспитательной работы. Следовательно, завершится формирование у начинающего педагогического работника устойчивого убеждения в правильном выборе профессии. Это, в свою очередь будет способствовать его дальнейшему профессиональному и личностному росту [6].

При справедливости всего вышеизложенного, педагог, занимающийся проектированием профессионального роста своих молодых сотрудников всегда должен помнить, что при всей эффективности охарактеризованные выше формы методического сопровождения важны не сами по себе. Включая их в план соответствующей деятельности, необходимо позиционировать данные её форматы как средства реализации основных функций методической работы (Табл. 1).

Таблица 1

#### Основные функции методической работы с начинающими учителями

| Функция        | Результат реализации   |
|----------------|--|
| Развивающая    | Формирование приемлемого уровня педагогического мастерства.  |
|                | Развитие творческого подхода начинающего учителя к реализации его профессиональных обязанностей [8]. |
| Компенсаторная | Ликвидация пробелов, существующих в подготовке педагога.   |
| Адаптационная  | Его приспособление к работе в условиях современной российской школы [9].                             |

Далее, деятельность, направленная на формирование профессиональных умений и навыков у начинающих учителей будет более эффективной, если на стадии проектирования связать её цель и задачи с реальными затруднениями, возникающими у них в ходе осуществления педагогической деятельности. Для этого они должны формулироваться в связи с результатами диагностических процедур, описанных выше [9].

Таким образом, в ходе разработки проекта методической работы по повышению профессиональной компетентности молодых учителей следует предусмотреть поддержку освоения ими следующих форм активности:

- знакомство и последующее широкое применение педагогических и иных инноваций в повседневной практике;
- определение приоритетных методических тем для самообразования;
- разработка и реализация индивидуальной траектории профессионального и личностного роста;
- грамотное использование компетенций, сформированных в период обучения в вузе, в профессионально-педагогической деятельности [7].

Подобная методическая помощь будет действительно результативной в случае учёта при её проектировании необходимости систематической последовательной реализации следующих этапов:

- генерация плана работы с молодыми учителями [1];
- проведение опроса и анкетирования;
- составление информационных карточек молодых учителей [3];
- организация деятельности педагогов-наставников;
- планирование деятельности молодых педагогических работников [11];
- непосредственная реализация методической помощи [6].

**Выводы.** Подводя итоги разговора о ключевых особенностях проектирования методического обеспечения развития профессиональной компетентности молодых педагогов, занятых в современных российских школах, можно сделать ряд небезынтересных заключений. Прежде всего, необходимо отметить, что современные выпускники вузов соответствующего профиля, как правило, характеризуются достаточно высоким уровнем сформированности системы знаний из области своей дальнейшей деятельности. Однако состояние развития их умений и навыков оставляет желать лучшего. Устранению такого противоречия с определённой вероятностью будет способствовать правильная организация методической помощи начинающим учителям.

Соответствующая деятельность, в свою очередь, будет по-настоящему результативной лишь в случае её грамотного проектирования. По ходу данного процесса требуется учитывать наиболее актуальные тенденции в развитии современной педагогики.

#### **Литература:**

1. Алфимов, Д.В. Цифровизация как современная стратегия развития системы повышения квалификации педагогов / Д.В. Алфимов // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 2. – С. 126-129
2. Волобуева, Т.Б. Повышение квалификации педагогов в формате сторителлинга / Т.Б. Волобуева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 2(55). – С. 102-110
3. Гричанов, А.С. Особенности влияния различных ситуаций образовательного процесса на эмоциональное состояние начинающих преподавателей физической и тактико-специальной подготовки образовательных организаций МВД России / А.С. Гричанов, Е.В. Панов // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 18-20
4. Жигадло, А.П. Профессиональное сообщество как среда и средство развития субъекта инновационной педагогической деятельности / А.П. Жигадло, Н.Н. Брежнев // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 47-49
5. Ивашкина, Т.А. Возможности и проблемные аспекты использования цифровых платформ в повышении квалификации педагогов профессионального образования / Т.А. Ивашкина // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 177-180
6. Исаева, Ю.О. Профессиональное становление педагогов с помощью наставничества как инструмента развития молодых кадров / Ю.О. Исаева, К.Н. Букреева // Теория и практика социогуманитарных наук. – 2021. – № 1(13). – С. 25-31
7. Карташова, А.М. Проект «Методическое наставничество» / А.М. Карташова // Образование. Карьера. Общество. – 2022. – № 1(72). – С. 35-41
8. Моделирование процесса формирования профессиональной готовности учителей к гражданскому воспитанию подростков в информационном обществе / Е.Ю. Руденко, В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, С.Н. Вольхин // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5(102). – С. 142-145
9. Монахова, Л.Ю. Накопительная персонифицированная модель повышения квалификации педагогов / Л.Ю. Монахова // Человек и образование. – 2021. – № 1(66). – С. 145-150
10. Самсонова, Н.В. О системе повышения квалификации педагогов / Н.В. Самсонова, В.А. Чазов // StudNet. – 2020. – Т. 3. – № 11. – С. 393-400
11. Сорокопуд, Ю.В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 320-324
12. Темняткина, О.В. Исследование мотивационной готовности педагогов к непрерывному профессиональному развитию / О.В. Темняткина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 1. – С. 13-24

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Хайруллин Рестям Давлетбаевич**

Приволжский филиал Российского государственного университета правосудия (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Храмова Юлия Николаевна**

Приволжский филиал Российского государственного университета правосудия (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Ипатовая Ирина Серафимовна**

Приволжский филиал Российского государственного университета правосудия (г. Нижний Новгород)

### **ОСОБЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

*Аннотация.* Авторы предлагаемой статьи анализируют трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при обучении студентов колледжа. Эта категория учащихся весьма обширна, поэтому актуальность затронутой темы очевидна. Авторы подробно останавливаются на особенностях обучения с двух сторон: от учебно-воспитательного, лингвистического, методического и материально технического процессов, до психологического и морально этического. Статья выносит на первый план английское слово *challenge*, которое часто встречается в методической литературе, но значение которого, кажется, еще не полностью раскрыто. Обучение иностранному языку именно данной категории учащихся всегда носит проблематичный характер и может быть предметом исследования в последующих статьях.

*Ключевые слова:* челлендж, мотивация, IT технологии, английский язык международного общения, практические ситуации, функции преподавателя, словарный запас, качество преподавания, эмоциональное и физическое истощение.

*Annotation.* The authors of this article analyze the difficulties that teachers face in teaching college students. This category of students is pretty broad therefore the subject of the article is acute. The authors dwell in detail on the challenges on both sides of the educational process - from linguistic, methodological and material to psychological and moral. The article highlights the English word *challenge*, which is often encountered in methodological literature, but its meaning seems has not yet been fully disclosed.

Teaching a foreign language to this particular category of students is always problematic and may be the subject of research in subsequent articles.

*Key words:* Challenge, motivation, IT technologies, English as international language, cases, teacher's roles, vocabulary, teaching quality, burnout.

**Введение.** Многие преподаватели английского языка, вероятно, согласятся, что учащиеся колледжа одна из самых сложных возрастных групп. Иногда подростки изначально не хотят присутствовать на занятии и часто, во время занятия, их головы заняты явно не английским, а другими вещами.

Учащиеся могут быть мотивированы к изучению иностранного языка и наоборот. Они учатся только тогда, когда хотят это делать, и не будут учиться, если у них нет никакого желания, поэтому преподавателям необходимо повысить мотивацию учебного процесса. Английский язык, будучи языком международного общения, играет важную роль в различных сферах деятельности: международных отношениях, экономике, бизнесе, юриспруденции и т.д. И для того, чтобы выпускники колледжа смогли получить хорошую работу, нужно владеть английским языком, хотя бы на среднем уровне.

**Изложение основного материала статьи.** Для преподавателей управлять юными учащимися, обучая английскому языку, представляет серьезную проблему, так как у подростков отсутствуют знания и речевые умения.

Юным учащимся присущи непредсказуемые эмоции, часто и быстро сменяющие друг друга и поэтому их просто невозможно заставить делать то, что хотят преподаватели. В название статьи по-английски мы употребили слово *challenge*, как нам кажется, наиболее полно отражающее затронутую в данной статье проблему. Таким образом, этой категории учащихся требуются преподаватели, которые не только умеют хорошо обучать, но и могут предоставить материалы из различных источников, включая Интернет.

*Студенческий челлендж:*

1. Низкая концентрация внимания: студенты часто разговаривают или занимаются посторонними вещами, нарушая учебный процесс.

2. Неуверенность в своих силах: студенты отвечают на занятиях довольно неуверенно, часто смущаясь.

*Преподавательский челлендж:*

1. Дефицит профессиональных преподавателей.

2. Слабое владение методикой: реализация различных методов и технологий для преподавателя представляет серьезную проблему, поскольку преподавателю приходится в аудитории также поддерживать у студентов мотивацию и энтузиазм. Неумение же грамотно подать материал отбивает у студентов всякое желание активно работать на занятии и вызывает пассивность и стремление просто «отсидеться».

3. Незнание современных IT технологий: преподаватели часто не обладают достаточными знаниями педагогических и управленческих технологий наряду с цифровыми Интернет платформами.

4. Недостаточное профессиональное развитие преподавателей: развитие преподавателей в основном зависит от их мотивации. Она заставляет сталкиваться с определенными трудностями в процессе обучения. Например: отсутствие адекватного ответа со стороны студентов.

5. Нехватка ресурсов и технических средств: гарантия наличия учебника, компьютеров, аудио средств, раздаточного материала и других обучающих инструментов также предполагает серьезное испытание.

6. Недостаточное количество времени: выделяемое на преподавание английского языка времени явно недостаточно. Поэтому преподаватель во время занятия не всегда успевает полностью применить запланированный и подготовленный материал.

Учащиеся колледжа находятся все еще в процессе роста и развития. Они по-прежнему учатся управлять своим поведением, своими эмоциями и выражают каждое свое чувство напоказ, потеряв эмоциональный контроль, особенно когда они довольны или раздражены. Более того, у них неустойчивые и непредсказуемые эмоции. Из-за этой своей непредсказуемости подростки и отличаются от взрослых. Преподаватели сталкиваются с множеством проблем в процессе обучения, так как учащимся нравится что-то делать во время занятия, если им это интересно, но если нет никакой мотивации, им это быстро надоедает. Современному преподавательскому составу лучше пересмотреть свои функции и роль преподавательской деятельности [8, С. 387].

Преподаватели должны наблюдать за ростом, качеством и способностями учащихся, чтобы они могли хорошо усваивать английский язык во время занятия. Для того чтобы сделать занятия осмысленными, практичными, радостными, неформальными и целенаправленными (когда преподавателям следует знать цель преподавания, прежде чем начать собственно учить), они довольно часто сталкиваются с определенными сложностями. Преподавателям также требуется поддерживать ребят в учебе, для того чтобы они не пропустили занятия, а наоборот, стремились прийти и получить знания по иностранному языку. Это требует от преподавателей организации учебного процесса с большим количеством практических ситуаций, чтобы учащиеся получили удовольствие от занятий, отвечающих их потребностям и интересам.

Преподавателям следует иметь опыт работы с учащимися колледжа, так как они должны хорошо знать и понимать всех без исключения и применять определенные навыки и умения работы с учащимися. Они должны иметь представление о различных способах и каналах *доставки* информации учащимся.

У преподавателя много ролей на всех этапах обучения. Чтобы быть хорошим профессионалом, ему недостаточно быть примером только в аудитории, но также он должен выполнять функции контролера, организатора, советника, участника, источника информации, наблюдателя, воспитателя. Кроме этих функций, преподаватель должен уметь делать занятия интересными, любить свой предмет, быть компетентным. Важно воспитывать нравственные ценности у студентов как юридических, так и других специальностей и отметить необходимость формирования моральных качеств будущих специалистов наряду с профессиональными компетенциями [7, С. 272].

Существует целый ряд проблем, с которыми сталкиваются преподаватели иностранного языка и пути их решения. Первая – это нехватка времени. При наличии большого материала на занятии, сложно обеспечить подходящую практику и обратную связь с каждым учащимся, особенно в группе с большим количеством студентов. Мы считаем, для того чтобы решить эту проблему нужно использовать на уроках *online* инструменты, такие как языковые обучающие приложения. Это поможет дать учащимся больше возможностей для практики внеаудиторных занятий и найти время для более согласованной активности на занятии.

В связи с этим, преподавателям нужно проводить занятия так, чтобы учащиеся смогли хорошо усвоить материал. Создавая атмосферу в аудитории, им следует видеть разницу между требовательными и поддерживающими занятиями. Преподавателям также необходимо иметь в своем арсенале способы и стратегии, чтобы поддержать учащихся в учебе, *пригласить* полюбить и насладиться изучением английского языка в полной мере.

Преподавателям часто приходится работать с разноплановым контингентом учащихся, а именно с разным уровнем подготовки. Чтобы удовлетворить потребности учащихся следует применять разные учебные стратегии и различные



формы, такие как визуальные средства обучения, работа в группах, дифференцированное обучение. У многих преподавателей не хватает *необходимых ресурсов* для качественного преподавания: учебников, технических средств, Интернета, аудиторий. Чтобы решить эту проблему нужно эффективно использовать открытые образовательные online ресурсы, виртуальные учебные платформы [1, С. 49]. Кроме того, нужно искать развивающие ресурсы для преподавателей, что, несомненно, будет содействовать совершенствованию их компетенций и оставаться на современном уровне.

*Оценивание* также является сложной проблемой обучения, особенно такой вид речевой деятельности как говорение и письмо. Для ее решения, на наш взгляд, необходимо оценивание работы на основе достигнутых результатов, в виде презентаций и эссе, что позволяет студентам продемонстрировать свой уровень владения иностранным языком в реальном контексте, а также обратная связь, чтобы учащиеся оценили свои сильные стороны и области совершенствования.

*Мотивация* также играет ключевую роль в изучении иностранного языка. Это обычное дело, когда студенты, столкнувшись с трудностями, становятся раздражительными в процессе обучения. Чтобы увеличить мотивацию, нужно постараться организовать занятия максимально приближенными к реальной жизни. Развитие мотивации является большой ответственностью для преподавателя, так как он предпринимает особые усилия в разных направлениях обучения образовательного процесса [3, С. 71].

*Грамматика*, безусловно, является ключевым компонентом в изучении иностранного языка – задача, требующая большого напряжения и сил. Чтобы улучшить грамматические умения, необходимо давать ясные учебные установки, примеры и практические ситуации с обязательной обратной связью. Наряду с этим, в дополнение к учебным заданиям следует использовать современные технологии, такие как online тесты и программа проверки грамматических ошибок.

*Произношение* является также сложным аспектом в изучении иностранного языка. Это особенно касается учащихся незнакомыми со звуками языка и интонационными образцами. Чтобы помочь улучшить произношение следует включать задания на формирование умений по аудированию, задания по говорению, такие как составление диалогов и различные упражнения на произношение. Кроме этого, следует использовать аудио и видео ресурсы для демонстрации образцов не только оригинального произношения, но и проверки собственного.

Изучение иностранного языка – это не только освоение грамматики и лексики, а также понимание *культурных различий*. Чтобы помочь учащимся разобраться в культурных особенностях, необходимо знакомить на занятиях с культурологическими элементами стран изучаемого языка, таких как литературой, музыкой, кинематографом, живописью и т.д. Преподаватели на своих занятиях дают возможность студентам поразмышлять о культуре языка и своих увлечениях и побуждают учащихся общаться с носителями языка. Значимость дисциплины «Иностранный язык» с обязательным знанием специфики межкультурного профессионального общения растет в общем профессиональном становлении будущих специалистов в международной деятельности [5, С. 96].

Применение *новых технологий* также является неразрывной частью в изучении иностранного языка. Технологии постоянно меняются и преподаватели должны быть в курсе последних достижений обучения иностранного языка. Несомненно, участие в online ассоциациях преподавателей со всего мира, эксперименты с различными инструментами и методиками в преподавательской практике, обратная связь с коллегами и студентами играет важную роль в эффективном усвоении учебного материала.

Учебный процесс должен гибко совмещать традиционные и современные технологии, выбор которых зависит от конкретных целей, условий образовательной организации и образовательных потребностей студентов [4, С. 110].

Обучение иностранному языку требует больших затрат сил, эмоционального напряжения и поэтому многие преподаватели на определенном этапе испытывают *перегорание* на работе. Нужно больше внимания уделять своему здоровью, балансу между работой и отдыхом и, конечно же, не отказываться от помощи коллег по работе. И кроме этого, иметь чувство юмора, рассказывать забавные истории для поддержания на занятиях радостной атмосферы, что также необходимо для живого доброжелательного общения.

*Скудный словарный запас* также является серьезным вызовом в преподавании английского студентам первого курса колледжа, поскольку контингент учащихся на первом курсе по иностранному языку очень разный: от выпускников специальных языковых школ и специальных классов, и тех, у кого школьные учителя ежегодно сменялись, а то и вовсе отсутствовали. Без хорошего словарного запаса, студенты с трудом понимают разговорный и письменный английский, а также не могут выразить свои мысли на иностранном языке и, как правило, переходят на родной язык [2, С. 259].

Преподавателю английского языка важно расширять у студентов программный словарь, используя его в практических ситуациях и регулярно тестируя. Например, при введении новых слов, могут быть использованы наглядные средства обучения, такие как: картинки, диаграммы, видео фрагменты, Интернет сайты и т.д., что дает возможность студентам использовать новый словарь в речевой и письменной деятельности. Кроме этого, включение расширяющих словарный запас методик, такие как словесные игры, карточки для запоминания новых слов, тесты, все это может помочь студентам в запоминании и употреблении новых слов на практике.

*Несформированные умения чтения и письма* также являются серьезным препятствием в понимании структуры английского предложения и синтаксиса. Например, чтобы студенты улучшили свою грамотность, преподавателю следует дать четкие правила по грамматике и структуре предложения, а именно – упражнения на соединение предложений, наглядные средства для визуализации процесса мышления, синтаксический разбор предложения. Наряду с этим, преподаватели могут побудить студентов вне занятий читать книги на английском языке, писать электронные письма на английском друзьям по переписке. Оказывая подробную теоретическую и практическую поддержку студентам, можно помочь им продвинуться в развитии умений чтения и письма. Работа в парах может стать подходящим видом учебной деятельности, когда студенты разных уровней и темпераментов могут продемонстрировать свой языковой потенциал и одновременно повысить свой уровень [6, С. 290].

*Неуверенность* может стать главным барьером для студентов, изучающих иностранный язык. Они могут быть неуверенными в языковых умениях и запинаться на занятиях. Это приводит к нежеланию взаимодействовать и участвовать в реализации учебных заданий на практических занятиях. Преподавателям следует создать благоприятную учебную среду, чтобы решить эту проблему. Например, следует обеспечить постоянную моральную поддержку и положительную обратную связь со студентами. Кроме того, нужно создать студентам условия, чтобы продемонстрировать свои знания и умения в аудитории, повысить самооценку, вдохновить на последующее активное участие в учебном процессе. Культивируя позитивную, благоприятную учебную атмосферу преподаватели могут помочь студентам преодолеть неуверенность и добиться успехов в увлекательном путешествии в страну иностранного языка.

Работая преподавателем английского языка, быстро замечаешь, что у многих учащихся *разные стили учебы*. Если это не принимается во внимание при планировании занятий, студентам становится сложно полностью выполнить учебный план и ощутить успех в изучении языка. Для того чтобы преодолеть этот вызов, преподавателям необходимо прибегнуть к разнообразным обучающим технологиям, чтобы удовлетворить потребности учащихся. Например, предоставить различные

обучающие материалы и формы учебной деятельности, которые касаются разных стилей учебы, таких как - наглядные средства обучения, реальные объекты, практикумы.

Стать успешным преподавателем английского языка не так просто, даже хорошо подготовленным и компетентным. Обучение, это не только работа со студентами, с набором необходимых заданий, для того чтобы овладеть языком, оно также включает в себя основные требования о личном росте и то, как развивать четкое мышление. Эффективное преподавание не сводится только к своду правил, но зависит от атмосферы на занятиях, что помогает обучать наиболее эффективно.

Что касается учебного заведения, следует иметь в виду пять характерных признаков: материально-техническая база, управление и администрация, преподавательский состав, учебный план, ресурсы. Что касается учащихся, то речь идет об уровне владения английским языком, ясное понимание цели курса по иностранному языку, разнообразные способы учения, мотивация и помощь в изучении английского языка.

**Выводы.** В заключение следует подчеркнуть – изучение английского языка может оказаться сложным для многих учащихся, так как большинство студентов признают, что испытывают трудности, но благодаря квалифицированным преподавателям, в итоге способны грамотно пользоваться знаниями иностранного языка. Преподавателям нужно продумать много вещей, чтобы вовлечь учащихся в учебный процесс. Им приходится развивать не только четыре вида речевой деятельности, но также мотивировать их на учебу, поскольку их поведение в аудитории часто не предсказуемо. Боязнь заговорить на английском с ошибками в реальной ситуации является вызовом (challenge) для многих студентов колледжа. Помноженное на адаптацию к условиям и требованиям в новом учебном заведении, студенты могут быть эмоционально и физически истощены, поэтому преподавателям и родителям нужно выработать соответствующее руководство учащимися на этот период.

#### **Литература:**

1. Гуро-Фролова, Ю.Р. Совершенствование профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе за счет использования электронных ресурсов / Ю.Р. Гуро-Фролова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2023. – № 598-2 (98). – С. 49-52

2. Корнилова, Е.С. Повышение эффективности работы с лексикой на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе / Е.С. Корнилова, Л.Г. Орлова // В сборнике: Великие Реки' 2019. Труды научного конгресса 21-го Международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. – 2019. – С. 259-261

3. Орлова, Л.Г. Повышение мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых вузов / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 3. – № 5 (81). – С. 70-73

4. Савина, А.А. О повышении эффективности преподавания иностранных языков в условиях цифровой среды / А.А. Савина, О.Г. Коларькова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12. – № 1 (42). – С. 109-112

5. Соколова, Е.Г. Культурно ориентированный подход к преподаванию иностранного языка в лингвистическом вузе / Е.Г. Соколова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2023. – № 598-2 (98). – С. 95-97

6. Храмова, Ю.Н. Работа в парах в обучении диалогической речи на занятиях по иностранному языку / Ю.Н. Храмова, И.С. Ипатов, Р.Д. Хайруллин // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 289-291

7. Храмова, Ю.Н. Формирование нравственных и культурных ценностей в процессе обучения иностранному языку в юридическом вузе / Ю.Н. Храмова, Р.Д. Хайруллин // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 270-273

8. Храмова, Ю.Н. Роль современного преподавателя в процессе обучения студентов вуза / Ю.Н. Храмова, Р.Д. Хайруллин // В сборнике: Государство и право в изменяющемся мире: 30 лет конституционного развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2023. – С. 386-390

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Хаснутдинова Светлана Валентиновна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева» (г. Казань);

**кандидат педагогических наук, доцент Зиганшина Надежда Леонидовна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Альметьевский государственный технологический университет «Высшая школа нефти» (г. Альметьевск);

**кандидат педагогических наук, доцент Тубальцева Валентина Александровна**

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Казанское высшее танковое командное ордена Жукова Краснознаменное училище» (г. Казань)

### **ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ**

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении. Отмечается, что ИКТ делают обучение более гибким и доступным, позволяя обучающимся изучать материалы в любое время и в любом месте. ИКТ способствуют персонализации обучения, позволяют адаптировать учебный процесс под потребности обучения. Они расширяют возможности для исследования и обмена информацией, делают обучение более интерактивным и привлекательным. Проанализировано негативное влияние информационных технологий на обучающихся: отвлекающий эффект, отсутствие самодисциплины обучающихся, перекладывание задач обучения на интернет и т.п. Отрицательным является снижение навыков обобщения и анализа информации, некоторых видов памяти, эмоциональной незрелости. Избыток информации и постоянное использование гаджетов могут привести к утомлению, стрессу и даже проблемам со здоровьем. Отмечены преимущества использования информационных и коммуникационных технологий в образовании: повышение мотивации, развитие навыков коммуникации и сотрудничества. Показано, что положительным является постоянное взаимодействие между преподавателем и обучающимися, что создает атмосферу открытости и доверия. Вовлеченность в учебный процесс, улучшение понимания учебного материала, а также возможность контролировать посещаемость, анализировать успеваемость преподавателями. Говорится о том, что для преподавателей положительными моментами применения ИКТ являются проведение занятий на высоком эстетическом и эмоциональном

уровне, обеспечение высокой степени дифференциации обучения, повышение объема выполняемой работы, совершенствование системы контроля.

*Ключевые слова:* информационные и коммуникационные технологии, инновации в образовании, преимущества ИКТ в обучении, недостатки ИКТ в обучении, интерактивные программы, онлайн обучение, взаимодействие преподавателя и обучающегося, мотивация обучения.

*Annotation.* The article is devoted to the issues of information and communication technologies (ICT) in education. It is noted that ICTs make learning more flexible and accessible, allowing students to study materials anytime and anywhere. ICTs contribute to the personalization of learning, allow you to adapt the learning process to the needs of learning. They expand the opportunities for research and information exchange, make learning more interactive and attractive. The negative impact of information technology on students is analyzed: distracting effect, lack of self-discipline of students, shifting of learning tasks to the Internet, etc. The negative thing is a decrease in the skills of generalization and analysis of information, some types of memory, emotional immaturity. Excess information and constant use of gadgets can lead to fatigue, stress and even health problems. The advantages of using information and communication technologies in education are noted: increased motivation, development of communication and cooperation skills. It is shown that the constant interaction between the teacher and the students is positive, which creates an atmosphere of openness and trust. Students can be involved in the educational process, improve understanding of educational material, teachers can monitor attendance, analyze academic performance of students. It is said that for teachers, the positive aspects of using ICT are conducting classes at a high aesthetic and emotional level, ensuring a high degree of differentiation of training, increasing the volume of work performed, and improving the control system.

*Key words:* information and communication technologies, innovations in education, advantages of ICT in teaching, disadvantages of ICT in teaching, interactive programs, online learning, interaction between teacher and student, motivation of learning.

**Введение.** Резкий скачок технологического развития за последнее столетие привел к огромным изменениям в жизни общества. Трудно представить современную жизнь без вещей, которые еще пятьдесят или восемьдесят лет назад казались научной фантастикой. Сейчас технологии завоевывают все больше позиций. Современное поколение не представляет свою жизнь без технических средств, смарт устройств, интернета. Развитие идет постоянное, целенаправленное, не останавливается ни на минуту. Мы уже не удивляемся открытиям и изобретениям современных ученых в совершенно различных областях: медицине, на производстве, в сельском хозяйстве и т.д.

Образование, и это понятно, не может не быть затронуто изменениями и инновациями. Образовательные онлайн-платформы, курсы, электронные учебники, смарт-доски, планшеты и ноутбуки на занятиях, электронное тестирование, виртуальные лекции, широкие возможности использования аудио и видео материалов и т.п. позволяют усилить процесс получения знаний, улучшить умения и закрепить навыки обучающегося. Огромное разнообразие ресурсов даже может затруднить выбор учебников или площадки, с помощью которой преподаватель будет обучать своей дисциплине. В то же время со всех сторон звучат гневные голоса, которые клеймят современные гаджеты и интернет в негативном влиянии на обучающихся всех возрастов. Противники технологического прогресса отмечают снижение уровня знаний обучающихся и считают, что основное воздействие идет от современных технологий, интернета, который дает ответы на все вопросы, не заставляя задумываться. Целью данной работы является анализ применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении.

**Изложение основного материала статьи.** В современной педагогике проведено множество исследований, посвященных проблемам подготовки учеников и студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий. Применение информационных технологий в образовательном процессе рассматривали Н.А. Иванова, И.И. Архипова, П.А. Позднякова, Л.В. Степанова, Л.А. Гриневиц и другие. Дидактические принципы личностно-ориентированного обучения в процессе применения информационных и коммуникационных технологий исследовали Е.В. Бондаревская, С.В. Панюкова, И.С. Якиманская и т.д. В работах Е.К. Хеннер, Е.А. Троицкой, О.И. Пашенко проанализировано практическое применение ИКТ в образовании. Вопросы психофизиологического и психолого-акмеологического подходов при использовании ИКТ определены и раскрыты А.С. Гусевой, О.В. Кайсиной, М.В. Кислинской, В.В. Петрусинским, М.Е. Сандомирским и др. Другие исследователи, такие как Н.А. Бородина, дают определение роли информационных технологий в обучении, роли преподавателя в управлении образовательным процессом.

Авторами были разработаны методические рекомендации по проведению занятий по различным дисциплинам с использованием информационных технологий, методики дистанционного обучения, мультимедийных приложений и телекоммуникационных систем (П.В. Беспалов, А.В. Могилева, Н.Ю. Ротмистров, А.А. Федосеев и т.д.).

При рассмотрении психологического аспекта применения ИКТ авторы отмечали, что информационные и коммуникационные технологии открывают огромные образовательные и коммуникативные возможности. В то же время большое количество негативной информации проникает через сети интернет, затрагивая образование и воспитание современного человека.

Ученые психологи и педагоги отмечают, что объем информации, обрушивающийся на обучающегося, приводит к информационной перегрузке и эмоциональному перевозбуждению. Побочными эффектами от работы за компьютером являются проблемы в нервной, эндокринной, иммунной системах, костно-мышечном аппарате и зрении. Кроме того, говорится о снижении фантазии, навыков обобщения и анализа информации, некоторых видов памяти, эмоциональной незрелости [2, 4].

В то же время исследователи пишут о положительных моментах при применении ИКТ в обучении: развитие общих интеллектуальных способностей, повышение способности к высокому уровню выполнения учебных задач, формирование творческого и продуктивного мышления, повышение гибкости мышления, обеспечение положительной мотивации обучения.

Преимуществами применения ИКТ являются:

– Мотивирующая функция. Использование ИКТ может быть мотивирующим для обучающихся в силу своей интерактивности. Интерактивные учебные ресурсы, онлайн-игры и задания позволяют обучающимся взаимодействовать с материалом и обогащают учебный процесс. Кроме того, ИКТ являются доступным средством обучения, позволяют получать доступ к обучающему контенту в любое время суток и из любой точки мира, позволяя обучению стать более гибким и удобным. Они могут стимулировать учащихся к самостоятельному получению новой информации и развитию различных навыков, что может увеличить их мотивацию и уверенность. С помощью ИКТ можно создавать разнообразные формы обучения (видеоуроки, онлайн-курсы, вебинары и т.д.), превращая учебный процесс в более увлекательный. Применение мультимедиа материалов, интерактивных элементов привносит наглядности в учебный материал, лучше запоминается, что также может повысить мотивацию обучающихся к изучению материала.

– Интерактивность программ. Она дает возможность студентам и ученикам активно работать с изучаемым материалом. Интерактивные программы обычно содержат тесты, задания, игры, разнообразные визуализации и интерактивные занятия. Используя их, обучающиеся получают обратную связь о своем прогрессе, отслеживают свои достижения, улучшают свои знания и нарабатывают навыки. Благодаря интерактивным программам обучение становится более доступным и удобным. Обучающиеся могут учиться в любое удобное время, находясь в любом месте, выполнять задания в удобном темпе, получать доступ к дополнительным материалам для углубленного изучения темы.

– Постоянное взаимодействие между преподавателем и обучающимися. Преподаватель вовлечен в процесс обучения, оказывает поддержку и помощь обучающимся, следит за их прогрессом и реагирует на возникающие вопросы и трудности. Чтобы осуществлять постоянное взаимодействие с обучающимися при использовании ИКТ, преподаватель может применять разные средства коммуникации: электронную почту, онлайн-чаты, видеоконференции и т. п. Это позволит обучающимся обращаться к преподавателю в любое время, получать быстрые ответы на свои вопросы и поддержку в процессе обучения. Кроме того, на онлайн-консультациях и вебинарах, преподаватель обсуждает с обучающимися актуальные темы и задачи, в ходе которых они получают ответы на вопросы, возникшие при изучении материала. Это помогает укрепить взаимодействие между преподавателем и обучающимися, создать атмосферу открытости и доверия.

– Повышение успеваемости, вовлеченность в учебный процесс, улучшение понимания учебного материала [6].

– Возможность сочетания учебы и работы для студентов. Благодаря возможности работать удаленно, студенты могут управлять своим временем более гибко и совмещать работу и учебу. Онлайн консультации предоставляют обратную связь от преподавателей по учебным вопросам.

– Преподаватели могут легко отслеживать работу студентов, контролировать посещаемость, анализировать успеваемость [5].

Для преподавателей положительными моментами применения информационных технологий на занятиях являются повышение эстетического и эмоционального уровня проведения занятий, возможности дифференциации обучения, повышение качества контроля знаний, увеличение объема работы, выполненной на занятиях, выполнения самостоятельной работы по изучаемому предмету, формирование навыков исследовательской деятельности, оптимизация учебного процесса, повышение эффективности учебных занятий.

При всех положительных моментах и преимуществах использования информационных технологий многие авторы сходятся во мнении, что нельзя не отметить негативные стороны применения ИКТ в образовательном процессе. Анализ различных источников позволил выделить самые основные. Какие же отрицательные аспекты использования информационно-коммуникационных технологий в обучении выделяют исследователи?

В области контроля знаний отмечается, что компьютерные тесты не могут оценить глубину, системность и прочность знаний и обобщенных умений, что высокий балл при компьютерном тестировании не говорит о высокой степени «умения самостоятельно и творчески мыслить» [1].

Многие авторы говорят о принципе «экономии сил», когда обучающиеся берут из сети Интернет готовые доклады, проекты, домашние задания и т.д., что не способствует повышению эффективности обучения и воспитания [7].

Иванова Н.А., Архипова И.И. пишут об отвлекающем эффекте использования ИКТ в процессе обучения, при котором происходит снижение внимания к учебной работе на занятии; о зависимости от технологий, когда мы уже не представляем жизни без гаджетов; о риске социальной изоляции, ведущей к общению только в сети, и проблемам коммуникации вне ее [3].

К недостаткам можно отнести и отсутствие компьютерной грамотности, правда, на настоящем этапе все же в меньшем объеме; отсутствие технической оснащенности рабочих мест, доступа в Интернет. Большую роль играет самодисциплина студентов, неумение распределять учебное время правильно, а преподавателю сложно проводить текущий контроль; невозможность осуществлять немедленную коммуникацию между преподавателем и обучающимися [5], проблемы с формированием навыков работы с информацией.

Многие педагоги и ученые также отмечают, что роль сети Интернет как информационного источника сильно преувеличена, так как качество и достоверность некоторых из них сомнительна.

**Выводы.** В целом, изучение педагогического опыта и анализ литературы показали, что использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения может улучшить качество учебной работы, усвоение знаний обучающимися. Применение ИКТ позволяет создавать интерактивные учебные материалы, проводить онлайн-уроки и вебинары, предоставляет доступ к огромному количеству образовательных ресурсов из любой точки мира.

Применение ИКТ позволяет персонализировать обучение, учитывать индивидуальные запросы и способности обучающихся. Онлайн-платформы, онлайн-приложения способны адаптировать контент под каждого студента или ученика, имеют дополнительные задания или материалы для углубленного изучения материала. ИКТ стимулируют развитие информационной грамотности, обучают навыкам работы с современными технологиями, что помогает успешно адаптироваться к быстро меняющемуся миру, решать профессиональные задачи в будущем. Преподавателям необходимо учитывать негативную составляющую применения информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавательской деятельности, дозированно, рационально и логично применять на занятиях и в самостоятельной работе.

#### **Литература:**

1. Зверева, Е.Н. ИКТ как эффективный инструмент в современной системе образования / Е.Н. Зверева, О.В. Харитоновна // Статистика и экономика. – 2015. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ikt-kak-effektivnyy-instrument-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 10.05.2024)

2. Зиновьева, А.И. Психолого-педагогические и общеметодические аспекты использования ИКТ в современном образовательном процессе / А.И. Зиновьева, Н.Г. Ларюхина // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013003586> (дата обращения: 10.05.2024)

3. Иванова, Н.А. Информационные технологии и образовательный процесс / Н.А. Иванова, И.И. Архипова // Журнал прикладных исследований. – 2023. – №7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-i-obrazovatelnyy-protsess> (дата обращения: 02.04.2024)

4. Кислинская, М.В. Психологический аспект использования информационных технологий в образовательном процессе / М.В. Кислинская // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – №35-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiy-aspekt-ispolzovaniya-informatsionnyh-tehnologiy-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 02.05.2024)

5. Красовская, Н.Н. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе: плюсы и минусы / Н.Н. Красовская, А.В. Остап // Эвристические формы применения информационно-коммуникационных технологий в преподавании социально-гуманитарных дисциплин: сборник материалов XVIII научно-методической конференции факультета философии и социальных наук БГУ, посвященной памяти профессора И.Л. Зеленковой, 31 марта

2021 г. / БГУ, Фак. философии и социальных наук; [редкол.: Н.В. Курилович (отв. ред.), О.Г. Шаврова, Д.В. Воронович]. – Минск: БГУ, 2021. – С. 67-69. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/261346> (дата обращения: 10.04.2024)

6. Назаренко, А.Л. К вопросу об информатизации лингвистического образования / А.Л. Назаренко // Язык и культура. – 2009. – №1 (5). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-informatizatsii-lingvisticheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 11.04.2024)

7. Ямалетдинова, А.М. Современные информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе / А.М. Ямалетдинова, А.С. Медведева // Вестник Башкирск. ун-та. – 2016. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-informatsionnye-i-kommunikatsionnye-tehnologii-v-uchebnom-protsesse> (дата обращения: 10.04.2024)

Педагогика

УДК 351.85

кандидат педагогических наук Чавыкина Ульяна Григорьевна

Муниципальное автономное образовательное учреждение муниципального образования город Краснодар средняя общеобразовательная школа № 105 (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Анна Вячеславовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

главный специалист организационного отдела Воронцова Татьяна Валерьевна

Администрация муниципального образования город Краснодар (г. Краснодар)

### МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРОЙ В МУНИЦИПАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ГОРОДА КРАСНОДАР

*Аннотация.* Социально-культурная деятельность пронизывает все сферы жизни современного человека. Всё, что связано с процессом создания, сохранения и передачи культурных ценностей, вовлекает человека в сферу, где культура является основополагающей. Как и любая система общечеловеческих отношений, социально-культурная деятельность нуждается в нормативно-правовом обеспечении, контролируемом со стороны государства, региона и муниципалитета, а управление является значимой частью конкретно муниципального управления. Подобная система управления реализуется на государственном уровне, региональном и муниципальном. Предметом исследования настоящей работы является технологическая модель управления социально-культурной сферой на муниципальном уровне на примере города Краснодара. Муниципальное управление социально-культурной сферой – это сложный механизм. Он основан на реализации государственной политики в области культуры, образования, социальной политики, здравоохранения, спорта, труда и занятости. Подобная работа производится в целях поддержки благополучия населения и организации их занятости. Настоящее исследование поделено на три части: обоснование актуальности во введение, изложение основного текста, выводы. В исследовании использованы: анализ, синтез, обобщение, моделирование и классификация.

*Ключевые слова:* модель управления, управление социально-культурной сферой, нормативно-правовая база, оценка управления, педагогический потенциал.

*Annotation.* Socio-cultural activities permeate all spheres of modern human life. Everything related to the process of creating, preserving and transferring cultural values involves a person in a sphere where culture is fundamental. Like any system of universal human relations, socio-cultural activities need regulatory and legal support, controlled by the state, the region and the municipality, and management is an important part of municipal management specifically. Such a management system is implemented at the state, regional and municipal levels. The subject of the research of this work is a technological model of management of the socio-cultural sphere at the municipal level on the example of the city of Krasnodar. Municipal management of the socio-cultural sphere is a complex mechanism. It is based on the implementation of state policy in the field of culture, education, social policy, health, sports, labor and employment. Such work is carried out in order to support the well-being of the population and organize their employment. This study is divided into three parts: justification of relevance in the introduction, presentation of the main text, conclusions. The research uses: analysis, synthesis, generalization, modeling and classification.

*Key words:* management model, management of the socio-cultural sphere, regulatory framework, management assessment, pedagogical potential.

**Введение.** Для государственного и муниципального управления социально-культурная сфера (далее – СКС) является специфичным направлением, требующим особого объёма знаний, подходов, а также комплекса компетенций, которые стремятся к достижению единой цели социально-культурной деятельности (далее – СКД) – созданию, сохранению и передаче культурных ценностей во времени и пространстве. Особенность указанного процесса обуславливается постоянным обновлением потребителей культурных услуг и реновацией их запросов. Подобная динамика должна находиться под постоянным контролем и управлением.

Главная стратегия развития культуры, как ключевого объекта социально-культурной сферы, формируется исключительно на муниципальном уровне, который выступает системой приоритетов не только культурного развития в общем, но и управления СКС в частности. На основании этого мы можем сказать о том, что система управления социально-культурной сферой является одним из самых приоритетных исследовательских направлений в системе государственного и муниципального управления, как на уровне всей страны, так и на уровне муниципального образования.

Указанная актуальность предопределила тему и цель исследования, которая заключается в разработке модели управления СКС в муниципальном образовании город Краснодар.

**Изложение основного материала статьи.** Вопросы управления СКС нашли своё отражение в трудах большого количества исследователей в области педагогики, культурологии, социологии, политологии, философии. Нами выделены труды учёных в области управления социально-культурной сферой таких как К.Г. Асриянц, А.В. Белоусова, Т.А. Васько, Т.А. Головина, В.В. Тарновский, Е.В. Чаркина и др. Несмотря на широкое освещение вопросов муниципального управления социально – культурной сферой на уровне города, нами практически не было найдено информации о процессе моделирования данной нормативно – правовой и культуротворческой работы. В настоящем исследовании предпринята попытка решить указанную проблему.

Сама СКС – это совокупность организаций и учреждений, в стенах которых создаются, сохраняются и передаются во времени и пространстве культурные ценности. Такие ценности не обязательно могут носить материальный характер. Они представляют и традиционные народные культурные ценности, устное и письменное народное творчество, которое в

приоритете для сохранения перед государством. В управлении социально-культурной сферой муниципалитет принимает первостепенное участие и создаёт ряд проектов, программ, мероприятий, которые направлены на поддержку развития населения и организацию его занятости.

СКС представляет собой такую подсистему общества, в которой создаётся и сохраняется нормативная культурная традиция, разделяемая в той или иной степени всеми членами общества и передаваемая от поколения к поколению через различные социальные процессы. СКС включает в себя такие области как: культура, труд и социальное развитие, образование и наука, физическая культура и спорт, здравоохранение.

Муниципальное СКС – это сложный механизм, основанный на реализации государственной политики в области культуры, образования, социальной политики, здравоохранения, спорта, труда и занятости. Подобная работа производится в целях поддержки благополучия населения и организации их занятости [1, С. 8].

Одним из ключевых документов на сегодняшний день в области управления социально-культурной сферой является Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года, предусматривающая ряд положений, направленных на развитие учреждений социально-культурного сектора. Проходя исследовательский путь «от общего к частному», определим же на регулируется социально – культурная сфера на уровне Федерации.

Являясь социальным государством, Российская Федерация (далее – РФ) регулирует все социальные сферы жизни, среди которых культура не стала исключением. В СКС государственное регулирование проникает через следующие Министерства и ведомства:

- 1) Министерство образования и науки РФ;
- 2) Министерство здравоохранения РФ;
- 3) Министерство труда и социальной защиты РФ;
- 4) Министерство спорта РФ;
- 5) Министерство культуры РФ;

Министерство культуры РФ является ключевым и базисным ведомством в организации социально-культурного пространства населения. Среди полномочий Министерства культуры следующие направления:

- разработка, реализация и анализ реализации социально-культурных проектов, программ, мероприятий на федеральном уровне;
- разработка и принятие нормативных актов федерального значения в области культуры;
- проведение исследований в области теории, методики и организации социально-культурной деятельности грантового характера;
- сохранение национального культурного тезауруса.

Механизм управления социально-культурной сферой, на государственном уровне, реализуется по следующим направленностям:

- приобщение населения к созданию сохранению культурных;
- вовлечение всех целевых групп в культурно-досуговую деятельность.

В Краснодарском крае присутствует своя управленческая модель социально-культурной сферой. Она схожа с описываемым структурными элементами на уровне федерации, однако, ей присущ региональный компонент.. Опираясь на теоретико – методологический материал, указанный выше, нами представлена модель управления социально-культурной сферой в муниципальном образовании город Краснодар (рисунок 1):



Рисунок 1. Модель управление социально-культурной сферой в муниципальном образовании город Краснодар

Возможно, подобная модель носит стандартизированный характер, однако, она является реальным отражением управленческой действительности, действующей на территории муниципального образования город Краснодар. Говоря об управленческой действительности, мы можем утверждать о том, что уникальность такой модели заключается в полном соответствии управленческой теории и практики.

Специалисты учреждений СКС, взаимодействия с учреждениями из иных министерств и ведомств, опираясь на федеральные, региональные и муниципальные документы, выполняют план по популяризации культурных ценностей и наполнения культурного тезауруса страны. Однако, несмотря на изложенное моделирование, такая деятельность является сугубо творческим процессом, где конкретно творчество является двигателем в создании и наполнении тезауруса.

**Выводы.** Муниципальное управление социально-культурной сферой происходит посредством делегирования полномочий на каждое конкретное ведомство в отдельности. В пределах данного исследования, изучение процесса управления социально-культурной сферой свелось к моделированию муниципального управления социально-культурной сферы Администрации муниципального образования город Краснодар.

Муниципальное управление является категорией взаимодействия и представляет непрерывный механизм взаимного участия министерств и ведомств во взаимовыгодных социально-культурных проектах, программ, мероприятий. Именно в бесперебойной работе такого механизма и заключается грамотно организованное управление социально-культурной сферой в муниципальном образовании.

В свою очередь, социально-культурная деятельность, являющаяся методологическим инструментом создания социально-культурной среды, создаёт в муниципалитете контроль за реализацией муниципальной политики в сфере социально-культурного сервиса. Подобный контроль является неотъемлемой частью всего механизма муниципального управления.

Говоря о социально культурной сфере как о междисциплинарном объекте изучения, можно сделать вывод о том, что в процессе муниципального управления СКС переплетается воспитание и менеджмент. С одной стороны, воспитание является частью педагогической науки, а, с другой стороны, менеджмент является частью экономики и управления.

Педагогический потенциал темы исследования крайне велик: несмотря на то, что тема носит управленческий характер, она отражает сущность теории, методики и организации социально-культурной деятельности, являющейся направленностью педагогической науки.

Муниципальное управление СКС ограничивается чёткими рамками и сегодня именно регионы, и муниципалитеты становятся ответственными за реализацию механизма. На указанных уровнях реализуется вся специфика и особенности социально-культурной деятельности на конкретной географической территории РФ.

В настоящем исследовании представлена модель конкретной муниципальной территории (город Краснодар), но в каждом городе или районе существует своя схема, свой механизм, которые, переплетаясь, образуют единое социально-культурное пространство всей страны.

#### **Литература:**

1. Асриянц, К.Г. Проблемы деятельности органов государственного управления в социально-культурной сфере / К.Г. Асриянц // Журнал прикладных исследований. – 2021. – № 3-1. – С. 6-11
2. Барциц, И.Н. Государственное и муниципальное управление – управление по результатам / И.Н. Барциц // Система государственного и муниципального управления: курс лекций: в 2 томах. Том 2. – Москва: Издательство Дело, 2019. – С. 88-130
3. Баталова, Ю.В. Государственное и муниципальное управление: учебник для вузов / Ю.В. Баталова; под общей редакцией Н.А. Омельченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 389 с.
4. Васильев, В.П. Государственное и муниципальное управление: учебник и практикум для вузов / В.П. Васильев, Н.Г. Деханова, Ю.А. Холоденко. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 314 с.
5. Государственное и муниципальное управление: учебник и практикум для вузов / С.Е. Прокофьев [и др.]; под редакцией С.Е. Прокофьева, О.В. Паниной, С.Г. Еремина, Н.Н. Мусиновой. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 608 с.
6. Каменец, А.В. Основы культурно-досуговой деятельности: учебник для вузов / А.В. Каменец, И.А. Урмина, Г.В. Заярская; под научной редакцией А.В. Каменца. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 158 с.
7. Купряшин, Г.Л. Основы государственного и муниципального управления: учебник для вузов / Г.Л. Купряшин. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 582 с.
8. Феденева, И.Н. Менеджмент в социально-культурном сервисе и туризме: учебное пособие для вузов / И.Н. Феденева, В.П. Нехорошков, Л.К. Комарова; ответственный редактор В.П. Нехорошков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 205 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**кандидат педагогических наук Чикина Татьяна Евгеньевна**  
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);  
**кандидат юридических наук, доцент Крыгин Сергей Владимирович**  
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород)

### **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается роль междисциплинарного подхода в формировании общепрофессиональных компетенций обучающихся (курсантов, слушателей, студентов). В качестве примера рассматривается процесс формирования компетенций у курсантов, обучающихся на специальности «Экономическая безопасность». Поднимаются актуальные вопросы разработанности условий для системных преобразований профессионально-педагогической деятельности в контексте междисциплинарного подхода. Затрагиваются вопросы построения единой системы знаний при освоении различных учебных дисциплин образовательной программы по направлению «Деятельность специалистов-ревизоров подразделений экономической безопасности». Актуализированы особенности системы образования, в частности математического, проблемы совершенствования качества подготовки в вузе и пути их решения с помощью междисциплинарного подхода. Обоснована необходимость применения междисциплинарного подхода к профессиональной подготовке в вузе. Приведена система условий формирования общепрофессиональных компетенций будущих специалистов

в области экономической безопасности на основе междисциплинарной методологии. Данная система условий включает в себя три группы. Это организационно-методические, содержательно-деятельностные и технологические условия. Выделенные группы профессионально-педагогических условий позволяют установить объективные и существенные связи между компонентами профессиональной подготовки и результатами процесса обучения будущих специалистов в вузе.

*Ключевые слова:* образовательный процесс, вуз, междисциплинарный подход, общепрофессиональные компетенции.

*Annotation.* The article deals with interdisciplinary approach to forming future students' general professional competences. The process of forming cadets' competences when training the specialty "Economic Security" is given as the example. Topical questions are raised that are devoted to conditions development to modify systematical pedagogical activity in the context of interdisciplinary approach. Moreover, the article touches upon the questions of building the unified knowledge system when doing various disciplines in the area "Specialists-inspectors' activity in the field of economic security". Specific features of education system, mathematical one in particular, are updated; the problems of improving training quality in a higher school and the ways of their solving with the help of interdisciplinary approach. The necessity of using interdisciplinary approach to professional teaching in a higher school is explained in the article as well. The article offers the system of conditions in order to form future specialists' general professional competences in the area of economic security on the basis of interdisciplinary methodology. This conditions system includes three groups: organizational-methodical, content-activity and technological conditions. These mentioned professional-pedagogical conditions allow to establish objective and meaningful links between components of professional teaching and results of future specialists' studying in a higher school.

*Key words:* educational process, higher school, interdisciplinary approach, general professional competences.

**Введение.** Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью применения научного подхода к разработке в вузе системы профессиональной подготовки будущих специалистов и создания условий, которые в комплексе будут способствовать формированию и оценке их общепрофессиональных компетенций.

Мы разделяем мнение ученых, рассматривающих образование как процесс и результат деятельности самого обучаемого по становлению, сотворению и развитию собственной личности и индивидуальности [4, С. 20]. Согласно такому подходу главной задачей любого образовательного учреждения является, прежде всего, создание максимально благоприятных условий, способствующих формированию самообразования и саморазвития личности, что помогает ей стать субъектом своей деятельности, выстраивающей свою индивидуальную траекторию в получении качественного образования на протяжении всей последующей жизни.

Учебно-методическое обеспечение, выбор педагогических и методических подходов, средств и приемов во многом определяют эффективность обучения студентов (курсантов, слушателей) в вузе.

Важны изменения практики современного образования в направлении подготовки профессионалов, которые будут способны проектировать ситуации развития средствами своей профессии.

Анализ деятельности различных вузов показал, что накоплен достаточно большой и ценный опыт реализации общепрофессиональной, универсальной и специальной моделей подготовки специалистов различных областей, в том числе и экономических специальностей. Исследования ученых и практика современного образования показывают значимость формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки. В то же время нами установлена недостаточная разработанность условий и механизмов для системных преобразований профессионально-педагогической деятельности в контексте междисциплинарного подхода для построения непротиворечивого единства системы знаний разных учебно-предметных дисциплин общепрофессиональной программы подготовки будущих специалистов, в частности, в области экономической безопасности.

Целью нашего исследования является обоснование необходимости применения междисциплинарного подхода к профессиональной подготовке в вузе и рассмотрение системы условий формирования общепрофессиональных компетенций будущих специалистов в области экономической безопасности на основе междисциплинарной методологии.

Для достижения поставленной цели был использован следующий комплекс методов исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы и нормативно-методических документов, синтез, обобщение, систематизация, классификация, моделирование), эмпирические (беседа, наблюдение, тестирование).

**Изложение основного материала статьи.** В соответствии с научными представлениями о подготовке специалистов в вузе и закреплении их в будущей профессии, основанными на требованиях, изложенных в ФГОС ВО, междисциплинарный подход к формированию и оценке общепрофессиональных компетенций обучающихся гарантирует непротиворечивое единство идей системного, деятельностного, контекстного, проектного, уровневого, критериального и компетентностного подходов [2]. Системный подход направляет построение процесса формирования общепрофессиональных компетенций на раскрытие целостности объекта и способствует выявлению в нем многообразия типов связей и закономерностей. На основании деятельностного подхода осуществляется анализ и проектирование учебного и профессионально-ориентированного вида деятельности. Контекстный подход обеспечивает максимальное приближение учебного процесса с помощью заданий, моделей и ситуаций к специфике будущей профессиональной деятельности. Проектный подход позволяет проектировать способы управления профессиональной подготовкой и использовать проекты для формирования общепрофессиональных компетенций и средств их оценки. Использование уровневого подхода позволяет выделить качественные критерии оценивания, которые описывают уровень сформированности общепрофессиональных компетенций обучающихся и позволяют оценить степень их проявления. Принципы критериального подхода помогают осуществлять оценку общепрофессиональных компетенций как систему с согласованными целью контроля, средствами, критериями, показателями и индикаторами достижения и уровнями оценивания. Компетентностный подход позволяет конкретизировать понятие общепрофессиональных компетенций как совокупности основополагающих способностей, знаний и умений и выступает инвариантом для любой специальности.

В общефилософском смысле междисциплинарность предполагает участие многих в едином процессе, при этом одна из учебных дисциплин становится ведущей, задавая алгоритмы и долю содержательного участия для других [3].

Нам так же близка трактовка сути междисциплинарного подхода, представленная Е.А. Бушковской, согласно которой междисциплинарный подход представляет собой взаимодействие между двумя или несколькими учебными дисциплинами. Данное взаимодействие может варьировать от простого обмена идеями до взаимной интеграции целых концепций, методологий, процедур, терминологии, данных исследовательской и образовательной деятельности в весьма широкой области [1, С. 152-155].

Анализ трактовок понятия "междисциплинарный подход", данных разными учеными, позволяет сделать вывод, что в его основе лежит идея понимания целостности образовательного процесса, а ведущими принципами выступают интеграция, многоуровневая подготовка, преемственность профессионально ориентированных программ, а также модульность в построении учебного материала.



В качестве примера рассмотрим общепрофессиональные компетенции, формируемые при освоении основной профессиональной образовательной программы высшего образования – программы специалитета по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность.

ОПК-1: Способен использовать знания и методы экономической науки, применять статистико-математический инструментарий, строить экономико-математические модели, необходимые для решения профессиональных задач, анализировать и интерпретировать полученные результаты.

ОПК-2: Способен осуществлять сбор, анализ и использование данных хозяйственного, налогового и бюджетного учетов, учетной документации, бухгалтерской (финансовой), налоговой и статистической отчетности в целях оценки эффективности и прогнозирования финансово-хозяйственной деятельности хозяйствующего субъекта, а также выявления, предупреждения, локализации и нейтрализации внутренних и внешних угроз и рисков.

ОПК-3: Способен рассчитывать экономические показатели, характеризующие деятельность хозяйствующих субъектов.

ОПК-4: Способен разрабатывать и принимать экономически и финансово обоснованные организационно-управленческие решения, планировать и организовывать профессиональную деятельность, осуществлять контроль и учет ее результатов.

ОПК-5: Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормами профессиональной этики, нормами права, нормативными правовыми актами в сфере экономики, исключая противоправное поведение.

ОПК-6: Способен использовать современные информационные технологии и программные средства при решении профессиональных задач.

ОПК-7: Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности.

При формировании ОПК-1, ведущей выступает учебная дисциплина «Математика», а в ОПК-6, ОПК-7 – «Эконометрика», в ОПК-2 – «Бухгалтерский учет»; за ОПК-3 отвечают учебные дисциплины экономической направленности, в частности, «Статистика»; за ОПК-4 – «Управление организацией (предприятием)»; при формировании ОПК-5 ведущей выступает учебная дисциплина «Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел».

В рамках выделенных дисциплин определяются и разрабатываются междисциплинарные связи. Учебная дисциплина «Математика», к примеру, является базовой при формировании нескольких общепрофессиональных компетенций экономической направленности, предшествуя таким учебным дисциплинам как «Статистика»; «Оценка рисков»; «Эконометрика».

Методика формирования составляющих перечисленных общепрофессиональных компетенций должна быть ориентирована на составляющие этих компетенций и планируемые результаты не только обучения, но воспитания и развития будущих специалистов в вузе. Она должна основываться на системе знаний, умений и навыков по учебным дисциплинам, отвечающим за формирование указанных компетенций, и совокупности действий, раскрывающих содержание каждой конкретной компетенции и быть ориентирована на фиксацию достигнутых результатов, отраженных в индикаторах формируемых компетенций и установление соответствия между планируемыми и достигнутыми результатами по уровням достижения (базовый, повышенный, высокий).

Мы придерживаемся в своем исследовании механизма оценки сформированности компетенций в виде цепочки взаимосвязанных элементов критериального оценивания, предложенного Е.Ю. Елизаровой [2].

Составляющими этой цепочки являются: цель оценивания (Ц) - образовательные (планируемые) результаты (ОР) – индикаторы достижения образовательного результата (ИДОР) - оценочные средства (ОС), их применение – установление соответствия между планируемыми и достигнутыми результатами (ДР) по уровням достижения (рис. 1):

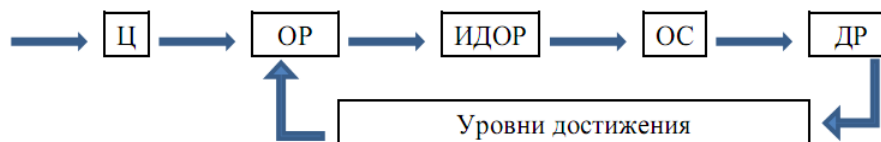


Рисунок 1. Механизм оценки сформированности компетенций

Для выяснения причин полученных результатов сформированности компетенций нужна самооценка деятельности преподавателя и обучающихся. Необходимо сравнение данных результатов с результатами текущей диагностики, учет возможностей обучающегося и его отношения к изучаемой учебной дисциплине, к преподавателю, к процессу обучения. Кроме того, на полученные результаты оказывают влияние такие показатели личностного развития как интеллектуальная, эмоциональная, волевая, мотивационная сторона личности обучающегося. К данным показателям относят уровень развитости познавательных интересов и потребностей; сформированности устойчивой мотивации учения; уровень креативности; степень нравственной, эстетической, физической и другой развитости. Результаты всех перечисленных показателей за исключением нравственности можно определить только квазиметрически, то есть качественно, описательно или в виде балльной оценки. Для этого должна быть определена шкала оценки, где каждому баллу приписывается определенный уровень проявления измеряемого качества. Уровень должен быть подробно описан, чтобы им можно было корректно пользоваться. Для качественного описания уровней используется набор критериев: высокий, средний, низкий или достаточный, допустимый, недопустимый. Средствами выявления таких показателей являются анкеты, специальные опросники, методики определения уровня мотивации, специально разработанные задания проблемного характера, нестандартные задачи [5, С. 310-313].

Система профессионально-педагогических условий (организационно-методические, содержательно-деятельностные и технологические) представляет собой выявленные целенаправленно возможности содержания учебных дисциплин, а также специально отобранные формы, методы и приемы формирования и оценки выделенных общепрофессиональных компетенций, которые положены в основу управления образовательным процессом по достижению педагогических целей на основе междисциплинарного подхода.

Группа организационно-методических условий представляет собой совокупность требований к формированию ОПК и их оценке в условиях процесса обучения в вузе. Содержательно-деятельностные условия характеризуют сам процесс организации учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов. Технологические условия отвечают за информационно-методическое обеспечение образовательной деятельности.

**Выводы.** Таким образом, формирование в вузе общепрофессиональных компетенций будущих специалистов, в частности в области экономической безопасности, основано на включении обучающихся в деятельность по освоению

составляющих общепрофессиональных компетенций на основе междисциплинарного подхода. В формулировке каждой компетенции составляющими элементами выступают базовые понятия или термины и соответствующие им конкретные действия обучающихся (студентов, курсантов, слушателей) в процессе выполнения различных видов деятельности (учебных, практико-ориентированных или профессионально-ориентированных) в соответствии с профессиональными задачами будущего специалиста. На основе этих составляющих формулируются планируемые результаты обучения в соответствии с уровнями освоения компетенции и критериями их усвоения, определяя целевой компонент модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций. Междисциплинарный подход позволяет выявить основные линии взаимосвязи и интеграции учебных дисциплин, выбрать формы, методы и приемы для содержательного и процессуального компонентов образовательного процесса. Планируемые результаты обучения, индикаторы их достижения, оценочные средства и достигнутые результаты обучения с указанием соответствующего уровня их достижения выступают структурными компонентами механизма оценки сформированности общепрофессиональных компетенций будущих специалистов в вузе.

#### **Литература:**

1. Бушковская, Е.А. Феномен междисциплинарности в зарубежных исследованиях / Е.А. Бушковская // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 330 (январь). – С.152-155
2. Елизарова, Е.Ю. Формирование и оценка общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода / Е.Ю. Елизарова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN622.pdf> (дата обращения 20.05.2024)
3. Саитова, Л.Р. Междисциплинарный подход к формированию профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования / Л.Р. Саитова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnyy-podhod-k-formirovaniyu-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavrov-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения 20.05.2024)
4. Управление качеством образования / М.М. Поташник [и др.]; под ред. М.М. Поташника. – Москва, 2000. – 448 с.
5. Чикина, Т.Е. Основные подходы к оценке качества образования и способы их реализации / Т.Е. Чикина, С.В. Крыгин, Н.А. Миронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 310-313

**Педагогика**

#### **УДК 53.1**

**педагог-психолог, преподаватель Чухлеб Ольга Игоревна**

Областное государственное автономное образовательное учреждение «Белгородский педагогический колледж» (г. Белгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Годовникова Лариса Владимировна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

### **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития профессиональной идентичности старшеклассников. Дано теоретическое обоснование профессиональной идентичности в западной научной мысли. Рассматривается проблема идентичности в отечественной психологической литературе. Анализируются факторы и структура профессиональной идентичности. Рассматривается влияние профессиональной идентичности личности старшеклассников на профориентационную работу с ними. Поднимаются проблемы «кризиса выбора» и личностного самоопределения учеников. Приводятся результаты эмпирического исследования профессиональной идентичности старшеклассников. Оговариваются методы эмпирического исследования и база проведения диагностики. Рассматривается специфика деятельности педагога-психолога в рамках школьного обучения с целью развития профессиональной идентичности старшеклассников. Анализируется проблема развития профессиональной идентичности старшеклассников в условиях современной школы с учётом сложившейся социально-экономической ситуации.

*Ключевые слова:* профессиональная идентичность старшеклассников, личность, профориентационная деятельность, современная школа, самоопределение.

*Annotation.* The article deals with the problem of developing the professional identity of high school students. The theoretical substantiation of the definition of professional identity in Western scientific thought is given. The problem of identity in the Russian psychological literature is considered. The factors and structure of professional identity are analyzed. The influence of professional identity on career guidance is considered. The problems of the "crisis of choice" and personal self-determination of students are raised. The results of an empirical study of the professional identity of high school students are presented. The methods of empirical research and the basis for conducting diagnostics are discussed. The developing activity of a teacher-psychologist in the framework of school education is considered. The problem of developing the professional identity of high school students is analyzed, taking into account the realities of society and the demands of the labor market.

*Key words:* professional identity of high school students, personality, career guidance, modern school, self-determination.

**Введение.** Образовательное пространство XXI века включает обязательным элементом деятельность педагога-психолога, которая охватывает развитие личности каждого обучающегося. Особенную значимость имеет профессиональная идентичность, которая является завершающим этапом профориентационной работы. Поэтому под пристальное внимание исследователей и практиков попадает юношеский возраст обучающихся в старших классах школьников, ведь им предстоит сделать, пожалуй, самый важный выбор в жизни – определиться со специальностью, поскольку выбор профессии зачастую задаёт весь образ жизни взрослого человека. Следовательно, профессиональная идентичность становится важнейшим аспектом становления гармонично развивающейся индивидуальности старшеклассников.

Анализ проблемы профессиональной идентичности не теряет значимости в объективе современных исследований, являясь малоизученной, так как профориентация как основное образовательное направление получило масштабное развитие совсем недавно. В современных непростых экономических условиях данное направление деятельности в нашей стране имеет особое звучание. Именно поэтому изучение профессиональной идентичности становится актуальным, учитывая прогрессивно развивающиеся потребности социума и требования рынка труда. Исходя из актуальности проблемы развития профессиональной идентичности в ранней юности и востребованности поиска новых возможностей ведения профориентационной работы в старших классах, нами проведено исследование с целью поиска оптимальных путей,

способствующих решению проблемы развития профессиональной идентичности старшеклассников в условиях современной школы.

**Изложение основного материала статьи.** На ступени среднего общего образования школьники наиболее остро сталкиваются с проблемой профессионального выбора, и для её решения используют широкий арсенал средств, включающих интернет-ресурсы, а также советы авторитетных людей: родителей, одноклассников и учителей, так как из-за множественности и вариативности направлений не может принять окончательного решения.

Впервые понятие «идентичность» появилось в западной психологии, и оно прочно ассоциируется с исследованиями американского психолога Э. Эриксона, который определял её как «важнейшую характеристику целостности и зрелости личности» [12, С. 110]. В свою очередь, авторитетный исследователь данного феномена Дж. Марсия расширил понятие профессиональной идентичности, отмечая в своих работах, что «структура эго – динамичная организация потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории» [5, С. 16]. Вслед за автором, под «эго», в контексте нашего исследования, понимаем формирующуюся личность современного школьника, который, ориентируясь на профессиональные интересы, пытается выбрать специальность.

Взгляды зарубежного учёного нашли отражение в подходах к пониманию профессиональной идентичности российского исследователя Л.Б. Шнейдер, которая полагала, что идентичность является «сложной психической реальностью, включающую в себя индивидуальные, коллективные и социогенные основания» [11, С. 14]. Следовательно, по нашему мнению, школьный психолог будет играть важную роль в воспитании и развитии психологической готовности учеников старшей школы в их последовательном выборе будущей профессии на всех ступенях профессионализации, начиная с определения узкоспециализированной направленности обучения, и заканчивая выбором профессии.

Рассмотрением понятия профессиональной идентичности занимался и авторитетный в данной области отечественный научный деятель Н.С. Пряжников. В своих трудах он раскрывал данную позицию, ссылаясь на то, что профессиональное становление личности обучающегося в рамках классно-урочной деятельности является «ведущей формой обретения идентичности» [7, С. 37]. Действительно, только благодаря изучению школьных предметов, и участию в круглых столах, конференциях и олимпиадах, старшеклассник начинает понимать, какое научное направление вызывает у него профессиональный интерес и симпатию.

Изучению феномена профессиональной идентичности как структурного элемента становления личности посвящены работы психолога Ю.П. Поварёнок, который рассматривал её в качестве критерия профессионального развития старшеклассника в русле «принятия индивидом профессиональных ценностных позиций» [6, сС. 158]. Мы полностью согласны с мнением учёного, так как обучающийся на уровне среднего общего образования во время изучения профильных предметов формирует базовый набор определённых познавательных ценностей, которые впоследствии будут отражать выбор будущей специальности. Не стоит забывать и о переходном возрасте, ведь именно в этот период происходит «ломка» старых представлений о профессиональном будущем, поэтому именно старшеклассники нуждаются в коррекции профессиональных намерений и совместной работе с педагогом-психологом.

Подобного рода юношеские проблемы, заключающиеся в страхе перед профессиональным выбором, волновали известного саратовского исследователя Э.Ф. Зеера, который объяснял их «становлением профессиональной идентичности, посредством усвоения социально-профессиональной роли в юношеском возрасте» [2, С. 45]. По нашему мнению, можно согласиться с утверждением Д.И. Исаевой, которая назвала процесс формирования идентичности «центральным психологическим процессом юношеского возраста» [3, С. 79]. Следовательно, можно предположить, что страх выбора профессионального пути, который становится одной из главных проблем юношеского возраста, можно скорректировать через индивидуальную работу с школьным психологом, а также с помощью самостоятельного исследования старшеклассниками импонирующей научной ниши и выполнения конкурсных работ по выбранным предметам профильного класса.

Ссылаясь на исследования Л.Б. Шнейдер, хочется вслед за автором подчеркнуть, что развитие профессиональной идентичности зиждется на проблеме «поиска себя», что включает следующее:

- ощущение себя как личности, независимо от ситуации;
- переживание прошлого, настоящего и будущего как единого целого;
- ощущение связи между собственной непрерывностью и признанием её другими людьми» [11, С. 170].

По нашему мнению, исходя из описанных факторов, коррекционная работа педагога-психолога в современной школе должна способствовать познавательной активности обучающихся, а также созданию условий для групповой и подгрупповой учебно-профессиональной деятельности, преследующих задачу раскрытия и формирования профессиональной идентичности личности молодого исследователя.

Во время обучения в старшей школе на первый план справедливо выходит профориентационная деятельность, которая касается не только педагогического коллектива учебного учреждения, но и функционала педагога-психолога, представляя самостоятельное направление его деятельности. В данном контексте необходимо обратиться к точке зрения Е.В. Куприянчук, уверенного в том, что «формирование профессиональной идентичности проходит в процессе профессионализации» [4, С. 61]. По мнению О.В. Теняевой, идентичность развивается во «взаимосвязи индивида и общества и формируется в ходе социализации личности» [8, С. 1232]. Следовательно, положительные результаты профориентационной работы в рамках современной школы будут напрямую зависеть от развития профессиональной идентичности старшеклассников.

Анализируя проблему развития профессиональной идентичности, следует обратиться к её структуре, которую исследователи Л.М. Федотова и Г.Н. Кригер представили следующим образом:

- 1) осознание своей принадлежности к определённой профессиональной общности;
- 2) знание человека о степени его признания в профессиональных группах;
- 3) представление о себе и о своей работе в будущем;
- 4) соотносённость профессиональной деятельности и «образа Я» [10, С. 45].

Таким образом, авторы связали личностное самосознание с профессиональным, что нам кажется вполне обоснованным. Базовым элементом профессиональной идентичности выступает самоопределение, ведь обучающиеся в рамках профориентационных занятий и коррекционно-развивающей деятельности психолога нуждаются, по мнению психолога И.А. Юрьевой, в поиске «профессиональных предпочтений и построении траектории профессионального развития» [13, С. 33]. По нашему мнению, выбор профессионального пути становится развитием «Я-концепции» индивида, которая, как считает учёный Е.А. Толстопятова, будет отражать «намерения и предметные действия в профессиональной деятельности» [9, С. 299].

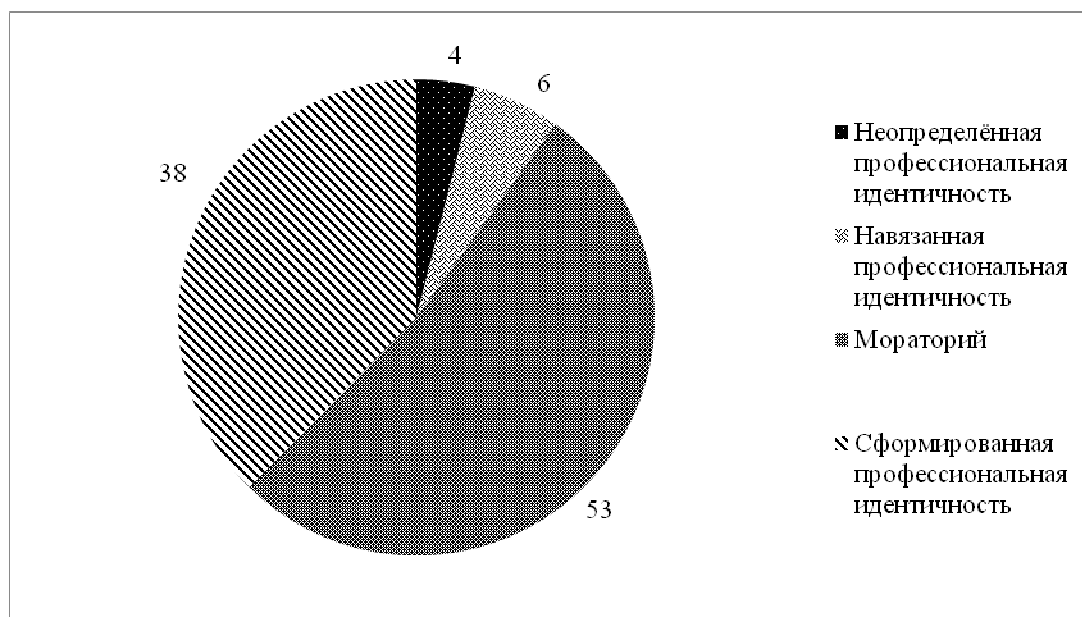
Таким образом, проблема развития профессиональной идентичности личности является одним из важнейших объектов психологических исследований, и в условиях современной школы должна решаться в рамках специально организованной

профориентационной деятельности, нацеленной на развитие всех сторон профессиональной идентичности старшеклассников.

Ориентируясь на изученные теоретические источники, для выявления проблемы развития профессиональной идентичности старшеклассников в рамках образовательной среды, и подтверждения значимости сделанных выводов, мы решили провести экспериментальное исследование. С этой целью использованы следующие методы эмпирического исследования: аналитический обзор зарубежных и отечественных психолого-педагогических источников, психодиагностика старшеклассников, математико-статистический анализ полученных данных с использованием Т-критерия Вилкоксона, интерпретационные методы.

В качестве диагностического инструментария нами была взята «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбеля, А.Г. Грецова) [1]. Экспериментальной базой исследования выступила МБОУ «Гимназия №2» г. Белгорода, выборка исследования представлена 50 обучающимися 9-10 классов. С ними была проведена специально организованная работа по формированию профессиональной идентичности личности, включающая 12 занятий педагога-психолога с использованием методов активного социально-психологического обучения.

В результате диагностической работы на контрольном этапе эксперимента, мы получили результаты о распределении старшеклассников по уровням профессиональной идентичности, которые представлены на рис. 1.



**Рисунок 1. Распределение испытуемых по уровням профессиональной идентичности после эксперимента (в %)**

Представленные на диаграмме результаты наглядно демонстрируют, что после проведенной педагогом-психологом специально организованной развивающей работы у большей части респондентов преобладает уровень «мораторий» – 53%, что может свидетельствовать о положительном эффекте работы по формированию профессиональной идентичности. Подробно описанный нами вслед за исследователями феномен «кризиса выбора» оказывается преодолимым в ходе специальной работы, отсюда уровень «сформированная профессиональная идентичность» представлен у внушительной части респондентов – 38% старшеклассников. Данные результаты могут свидетельствовать об успешном разрешении внутреннего кризиса выбора профессии и оптимальной настроенности на свою будущую профессиональную деятельность.

Однако, не смотря на весь комплекс проведенных мероприятий, всё равно остался хоть и незначительный, но, тем не менее, определённый процент респондентов, у которых профессиональная идентичность представлена на уровне неопределённой или навязанной профессиональной идентичности. Так, уровень «неопределённой профессиональной идентичности» представлен у 6% старшеклассников, а уровень «навязанной профессиональной идентичности» соответственно у 4%. В целом полученные результаты являются свидетельством эффективности именно специально организованной работы по формированию профессиональной идентичности, поскольку в школьной практике явно недостаточно ограничиваться только работой профильных классов и просветительской деятельностью в рамках профориентации.

Для подтверждения эффективности проведенной экспериментальной работы нам необходимо было выявить статистические различия по показателям профессиональной идентичности старшеклассников до и после реализации специальной программы психологом, что было сделано с помощью непараметрического статистического критерия для двух зависимых выборок Т-Вилкоксона. В результате математико-статистического анализа массива данных были обнаружены статистически значимые различия на достоверном уровне значимости  $p \leq 0,05$  по одному из показателей профессиональной идентичности (см. табл. 1).

**Сравнение показателей профессиональной идентичности старшеклассников до и после эксперимента с помощью критерия Т-Вилкоксона**

| № | Изучаемые показатели                         | М <sub>хДо</sub> | М <sub>хПосле</sub> | T <sub>эмп</sub> |
|---|--|------------------|---------------------|------------------|
| 1 | Неопределённая профессиональная идентичность | 2,51             | 2,49                | -1,00            |
| 2 | Навязанная профессиональная идентичность     | 1,45             | 1,45                | 0,00             |
| 3 | Мораторий                                    | 12,10            | 12,10               | 0,00             |
| 4 | Сформированная профессиональная идентичность | 7,59             | 9,78                | -2,88**          |

Примечание: \*\* -  $p \leq 0,05$

Как видно из таблицы 1, по показателю «сформированная профессиональная идентичность» есть достоверно значимые различия (Тэмп=-2,88; МхДо=7,59, МхПосле=9,78). Полученные результаты доказывают, что по прошествии 12 недель развивающей работы педагога-психолога, направленную на развитие всех компонентов профессиональной идентичности старшеклассников, удалось снизить напряженность проблемы неопределённости профессиональной идентичности. Тем самым, с помощью специально организованных занятий респонденты смогли преодолеть «кризис выбора», а значит, по прошествии развивающего курса у старшеклассников появились ресурсы, позволяющие им определиться с интересующей специальностью.

**Выводы.** Таким образом, проблема развития профессиональной идентичности старшеклассников становится, с одной стороны, одним из важнейших направлений профориентационной работы психолога образования в условиях современной школы, а с другой стороны, востребованным практикой объектом психологических научных изысканий. Ведь многие ученики сталкиваются с «кризисом выбора», и не могут определиться с будущим родом деятельности. Развивающая деятельность педагога-психолога оказывает благотворное влияние не только на формирование профессиональной идентичности, но и на раскрытие профессиональных возможностей и способностей каждого обучающегося, тем самым решая проблемы личностного и профессионального самоопределения старшеклассников.

#### Литература:

1. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / Сост. Я.С. Сунцова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2009. – 112 с.
2. Зеер, Э.Ф. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие для высшей школы / Э.Ф. Зеер, Н.О. Садовникова, А.М. Павлова. – Москва: Академический проект, 2008. – 192 с.
3. Исаева, Д.А. Особенности личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости / Д.А. Исаева // Вестник СПбГУ. – 2013. – №2. – С. 78-85
4. Куприянчук, Е.В. Теоретико-методологические основы исследования профессиональной идентичности / Е.В. Куприянчук // Образование в современном мире: сборник научных статей / под. ред. проф. Ю.Г. Голуба. – Саратов: СГУ, 2014. – Вып. 9. – С. 60-66
5. Marcia, J.E. The ego identity status approach to ego identity: A Handbook for Psychosocial Research / J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer, J.L. Orlofsky. – New York: Springer, 1993. – 41 p.
6. Поварёнков, Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. Кризис идентичности и проблема становления гражданского общества / Ю.П. Поварёнков // Сборник научных трудов. – Ярославль: ЯГПУ, 2003. – С. 154-163
7. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда: учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология» / Н.С. Пряжников. – Воронеж: МОДЭК, 2010. – 352 с.
8. Теняева, О.В. Профессиональная идентичность молодёжи в контексте профессионального самоопределения личности / О.В. Теняева // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XIX междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: УрФУ. – Екатеринбург, 2016. – С. 1231-1239
9. Толстопятова, Е.А. Особенности профориентации у старшеклассников / И.А. Толстопятова // Будущее науки. – 2019. – Т. 2. – С. 299-303
10. Федотова, Л.М. Структура профессиональной идентичности личности студентов / Л.М. Федотова, Г.Н. Кригер // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 43-51
11. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность / Л.Б. Шнейдер. – Москва: МСОУ, 2001. – 272 с.
12. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – 2-е изд. – Москва: Флинта, 2006. – 352 с.
13. Юрьева, И.А. Профессиональное самоопределение старшеклассников как актуальная проблема подросткового возраста / И.А. Юрьева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2015. – № 3. – С. 33-35

УДК 371

аспирант Шамарин Иван Константинович

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

доктор педагогических наук, профессор, заведующий

кафедрой литературы Хачикян Елена Ивановна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*Аннотация.* В статье проанализированы содержание и особенности формирования профессионально-нравственной культуры будущего педагога. Выделены основные степени сформированности профессиональной педагогической культуры. Рассмотрен термин «Педагогическое творчество» и его влияние на формирование нравственной культуры. Выявлена значимость профессионализма в профессии педагога. Особое внимание уделено социальной роли учителя, его нравственным ориентирам и культуре поведения. Выявлена значимость «Духовно-нравственного воспитания». Рассмотрены этапы воспитания нравственной культуры. Выявлена роль педагогики в формировании профессионально-нравственной культуры педагога. Определена значимость педагогики в формировании профессионализма педагога. Сделаны выводы о формировании профессиональных качеств у педагогов.

*Ключевые слова.* педагог, профессионально-нравственная культура, педагогическое творчество, педагогическое общение, эстетическое мышление, профессиональный портрет педагога.

*Annotation.* The article analyzes the content and features of the formation of the professional and moral culture of the future teacher. The main degrees of formation of professional pedagogical culture are identified. The term "Pedagogical creativity" and its influence on the formation of moral culture are considered. The importance of professionalism in the teaching profession is revealed. Particular attention is paid to the social role of the teacher, his moral guidelines and culture of behavior. The importance of "Spiritual and moral education" was revealed. We examined the stages of education of moral culture. The role of pedagogy in the formation of the professional and moral culture of a teacher was revealed. The innovativeness of pedagogy in the financial support of the teacher is determined. We drew conclusions about the formation of professional qualities in teachers.

*Key words:* teacher, professional and moral culture, pedagogical creativity, pedagogical communication, aesthetic thinking, professional portrait of a teacher.

**Введение.** Учителя играют очень важную роль в процессе обучения. Он стремится к всесторонне развитой личности, оснащенной моральными принципами и нравственными ценностями. Поскольку деятельность педагогов связана с обучением и развитием детей, необходимо регламентировать их работу. Моральные качества способствуют достижению целей и играют в этом важную роль.

Современное общество предъявляет повышенные требования к учителям, поскольку они должны соответствовать ценностям общества и иметь моральные принципы. Основной предпосылкой успеха воспитательной и образовательной работы является профессионально-нравственная культура педагога. В социальной роли учителя заключается формирование личности учащегося, его способности к адаптации к жизни. На основе его профессионализма и нравственной культуры можно оценить степень достижения им результатов как в данной сфере, так и во влиянии на формирование общества в целом.

Понимание того, что профессиональная деятельность педагогов должна быть направлена на то, чтобы они качественно и в соответствии с потребностями общества выполняли свою работу, является важным для их профессионального роста.

В процессе обучения важны такие аспекты как формирование нравственных и материальных потребностей учащихся. Недостатки в работе педагога, возникающие из-за недостаточного внимания к духовному миру ребенка, должны быть выявлены и устранены.

Для педагогических отношений характерны нравственные отношения, которые способствуют развитию творческих способностей.

**Изложение основного материала статьи.** Содержание профессионально-нравственной культуры педагога включает в себя следующие аспекты:

1. Образовательная культура, основанная на серьезном теоретическом осмыслении педагогической и общественной действительности. Данное положение подразумевает понимание принципов создания педагогических процессов, а также предвидение результатов профессиональной деятельности. При всем при этом педагогическое мышление должно обладать такими свойствами как гибкость, альтернативность и креативность.

2. Культура профессии учителя повышает важный уровень профессиональных навыков и постоянного творчества. Преподавание – творческий процесс, а любой педагог – светлый человек. Вот почему культура профессии учителя личностна.

3. Культура творчества учителя, позволяющая использовать весь комплекс теоретических знаний и практических умений, находить проблему в известной ситуации со стороны и предлагать пути ее решения, используя новые методы.

4. Культура педагогического общения-это сознательное изучение норм взаимоотношений между учителем и всеми окружающими. Следуя этим нормам, педагог проявляет свои эмоции, волю, особенности характера [4, С. 170].

Рассмотрим основные категории содержания профессионально-нравственной культуры педагога.

1. Педагогическая справедливость – это мерило объективности педагога, его честности и принципиальности. Социальная справедливость имеет свои специфические черты, характерные для педагогов.

Обычно справедливость считается одним из ключевых качеств педагога. Из-за различия в уровнях нравственной зрелости у педагога и учеников их реакции на действия педагога могут различаться.

Высшей похвалой педагогу является то, что он справедлив. С другой стороны, это уважение к человеческим и деловым качествам. Достоинство педагога в том, что он с уважением относится к каждому ученику и его поступкам.

2. Воспитательный авторитет педагога определяется его личными и профессиональными качествами, а также нравственным достоинством. Важными чертами успешного педагога являются дружелюбие, искренность и доброжелательность. Уровень авторитета педагога определяется уровнем его эрудиции, профессионализмом и т.д.

3. Педагогические награды – это общественное признание человеком его профессиональной деятельности и профессиональных достижений, уважение к труду учителя, его заслугам и достижениям. При этом она неразрывно связана с моральными принципами педагога. Дело в том, что профессиональная честь является моральным понятием. В основе

самооценки личности лежит осознание значимости своей профессиональной деятельности. Педагог должен соответствовать требованиям, предъявляемым к личности и профессиональному поведению.

4. Профессиональная совесть – это самооценка личности в соответствии с высшими ценностями. По сути, совесть – это «механический механизм», с помощью которого человек осуществляет самоконтроль за своим поведением и нравственными качествами.

Профессиональная совесть отражает нравственную ответственность человека перед самим собой.

5. Профессиональный долг педагога. Он заключается в том, что педагог должен постоянно обучаться и пополнять свои знания [1, С. 183].

Профессионально-нравственные качества педагога реализуются в следующих направлениях:

1. Педагог должен быть заинтересован в тревожащих и нуждающихся детях, чтобы помочь им справиться с трудными жизненными ситуациями.

2. Педагоги не должны выбирать себе любимчиков из-за того, что у учеников разная успеваемость. Индивидуальный подход к каждому учащемуся имеет свои особенности и возможности.

3. Самоконтроль. Педагог не должен позволять гневу овладевать сознанием. К ошибкам обучающегося нужно относиться с пониманием, даже если они совершены сознательно. Нельзя проявлять агрессию по отношению к ученикам даже в том случае, если они неприятны педагогу из-за каких-то причин.

Следовательно, профессиональную этическую компетентность можно определить, как способность применять профессиональные знания, умения и навыки для решения практических задач в сфере образования.

Если говорить о нравственной культуре педагога, то она представляет собой сложный и многогранный феномен. Л.Г. Шевченко полагает, что нравственность педагога – это система определенных качеств, таких как:

1. Культура этического и эстетического мышления (умение различать добро и зло, гармонию и красоту);
2. Культура чувств (взаимопонимание с ребенком, способность к эмоциональному отклику и т.п.) [2, С. 115].

Иными словами, культура поведения – это то, как человек реализует свои помыслы, знания и чувства в повседневной жизни.

В основе этикета лежит соблюдение моральных норм и правил общения с детьми. Исходя из этого, можно сказать, что нравственность – это интегральная характеристика личности учителя.

Профессионально-нравственные ценности педагога в свою очередь не только регулируют его профессиональную деятельность, но и насыщают ее реальным гуманистическим смыслом, способствуют реализации нравственного потенциала в преобразовании педагогической действительности в процессе осуществления культурно-гуманистической функции образования.

Можно выделить четыре основные степени формирования профессиональной педагогической культуры:

1. Степень адаптации (неустойчивое отношение к обучающей действительности). Преподавательская деятельность ведется по заранее установленному плану и не требует повышения квалификации.

2. Степень воспроизводства (педагогическая работа всегда индифферентна). Учителя активно используют психолого-педагогические знания для решения педагогических задач, понимая при этом важность повышения квалификации.

3. Степень вдохновения (постоянное желание учителей заниматься профессиональной деятельностью и хорошая рефлексия). Работа преподавателя связана с постоянным поиском новых способов обучения и воспитания, передачей своего опыта коллегам и избирательным подходом к профессиональному развитию.

4. Степень креативности (высокий уровень самореализации в профессиональной деятельности). Преобладают нестандартные подходы к проблемам преподавания и обучения, важную роль играют импровизация и интуиция [1, С. 11].

При определении профессионализма преподаватели используют такие термины, как «профессиограмма» и «профессиональный портрет».

Профессиограмма представляет собой реконструкцию технических, технологических, экономических и правовых характеристик конкретной работы, а также медицинских, психолого-педагогических показателей профессиональной значимости и противопоказаний к работе [3, С. 116]. Профессиональный портрет учителя отражает его личную способность достигать целей обучения на профессиональном уровне. Профессионалы понимают цель своей работы и значение учебных предметов в формировании личности студента.

Подчеркивая степень творческого отношения к работе учителя, можно понять содержание и особенности организации образовательной деятельности. Педагогическое творчество – это спонтанность, личная свобода, свобода от суждений, ответственность и мобильность. Человек, влияющий на других, формирует себя, растет лично и реализует себя через свою работу.

Главной особенностью учебной деятельности является ее творческий характер. Это определяется тем, что из-за разнообразия и неоднозначности образовательных ситуаций требуются разные подходы к анализу и решению поставленных целей.

Педагогическое творчество как часть профессиональной образовательной культуры не возникает автоматически. Творение требует, как объективных, так и субъективных условий.

Объективные требования включают значимость конкретного культурно-исторического периода, в котором работает педагог. Морально-психологический климат коллектива. Наличие соответствующих методов преподавания и обучения. Материально-техническое оснащение образовательного процесса.

Субъективными предпосылками проявления педагогического творчества являются высокий уровень общекультурной подготовки педагога, личностные качества, наличие мотивации к творческой деятельности, а также достаточный уровень образования, опыта образования, интуиции.

Важной частью профессионального развития педагога является профессиональное развитие, характеризующееся профессиональным образованием, опытом, уровнем личностных качеств, мотивированным стремлением к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, творческими и оригинальными способностями. Это совершенствование способностей. Ответственное отношение к работе преподавателей.

Проблема развития профессионально-педагогических компетенций в настоящее время является одной из важнейших в современной педагогике, поскольку профессионализм – это совокупность личностных качеств, теоретических знаний и практических навыков.

Для учителей уровень профессионализма является качественным показателем зрелости человека.

Профессионально-нравственный уровень педагога включает в себя такие качества, как честность и порядочность.

Профессия педагога должна основываться на морально-нравственных принципах, которые способствуют гармоничному развитию личности.

Педагог должен выработать определенный стиль общения с учениками. Атмосфера, в которой обучаются дети, будет способствовать формированию у них положительного отношения к педагогу и его профессиональной деятельности.

Педагог должен стать для детей другом и учителем. Не стоит поддаваться эмоциям, а действовать в соответствии с разумом и здравым смыслом.

Все требования, которые предъявляются к учащимся, должны быть конкретными и реальными. Спокойствие, вежливость и сдержанность – это залог успеха в общении с окружающими. Нельзя включать эмоциональную составляющую в текст. Если говорить о требованиях, то они должны быть дружелюбными и располагающими к ребенку. В свою очередь, это активизирует заинтересованность сторон в выполнении этого требования.

Социально-культурная среда, в которой воспитывается молодёжь, определяет уровень развития её духовных и нравственных качеств. Студенты, обучающиеся в педагогических вузах, нуждаются в особом подходе к обучению. Окружение обучающихся педагогических направлений должно соответствовать высоким нравственными качествами (честность, ответственность, доброжелательность) и высоким уровнем гуманизма.

Не менее важным является формирование положительного отношения к педагогическим профессиям, что в свою очередь способствует развитию личности учащегося. Также учебные заведения должны воспитывать в будущих педагогах патриотизм, интеллигентность, ориентацию на конкурентоспособность. При этом необходимо развивать и эстетическую и художественную культуру, уважительное отношение к людям других национальностей. Профессиональная подготовка будущих педагогов основывается на изучении культуры общения и умения использовать эти навыки в повседневной деятельности. В процессе обучения у студентов формируются необходимые профессиональные качества, основанные на верности профессии и стремлению к профессиональному самоопределению.

Не менее важным является вовлечение студентов в обсуждение философских основ нравственности. На основе этих знаний формируется нравственная позиция, которая становится основой профессиональной деятельности. Так, например, изучив теорию и практику профессиональной этики, педагог научится принимать правильные управленческие решения. В рамках этой дисциплины будут обсуждаться вопросы, связанные с профессиональной этикой и профессиональным этикетом.

В процессе изучения культурной традиции студент может получить ценный опыт эмоционального и нравственного переживания. В качестве учебной дисциплины может быть выбран курс «Духовно-нравственное воспитание», в котором дается детальная характеристика духовных и нравственных ценностей, присущих различным религиозным конфессиям. Студенты-педагоги будут проводить социологические исследования, в ходе которых выяснят свое отношение к нравственности и ее ценности.

Исследователи выделяют следующие основные условия, способствующие становлению духовной культуры студентов высших учебных заведений: мотивация на личностно-профессиональное и профессиональное развитие; организация специфической воспитательной среды в учебном заведении [3].

Образовательный проект «Духовно-нравственная культура личности», предложенный Н.А. Татаркиной, представляет собой образовательную модель, направленную на воспитание духовных и нравственных качеств личности. Автор считает, что будущий специалист должен пройти три этапа, т.к. воспитание нравственной подструктуры личности направлено на то, чтобы гармонизировать глубинную и сущностную составляющую человека (духовность) с морально-нравственными нормами общества [3, С. 109].

На первой этапе будущий педагог осознает и рефлексивирует имеющиеся у него внутренние творческие ресурсы. Социальные требования должны быть объединены с личными требованиями и ценностями. Задействованы механизмы, способствующие личностному и профессиональному росту.

На втором этапе происходит идентификация с моральными нормами, принципами и критериями. Переоценка ценностей – это процесс, в результате которого формируется новая система ценностей. Психологические механизмы включают в себя: идентификацию, эмпатию, медитативную рефлексивность и медитацию.

Третьим этапом является формирование устойчивой убежденности в том, что социально-культурные нормы и социальные ориентиры являются необходимыми для самосовершенствования.

**Выводы.** Мы считаем, что особую роль в формировании профессионально-нравственной культуры должна играть педагогика с ее уникальными примерами нравственного поведения и нравственных качеств. Практика показывает, что использование таких примеров имеет положительное влияние на профессиональное развитие студента.

Также следует отметить, что важной частью профессиональной подготовки педагогов является анализ и моделирование разрешения конфликтных ситуаций. Профессионально-нравственная культура педагогов представляет собой единство образовательных ценностей, моральных установок, убеждений и основных личностных качеств, направленных на творческую реализацию в разных видах образовательной деятельности. Он характеризуется как комплексная система знаний, умений и навыков в сочетании с высокими личностными качествами.

Для подготовки педагогам необходимо ориентироваться на профессиональную педагогическую деятельность, эффективность которой зависит от степени сформированности профессионально-нравственной культуры. При этом педагог должен быть творческой личностью, поскольку профессионально-нравственная культура педагога предполагает творческое направление его профессиональной деятельности.

#### **Литература:**

1. Васильева, В.Д. К вопросу об онтогенезе модели специалиста в русле эволюции образовательных стандартов / В.Д. Васильева // *Alma mater* (вестник высшей школы). – 2023. – № 3. – С. 10-16
2. Елисеева, Л.Я. Педагогика и психология планирования карьеры / Л.Я. Елисеева. – Москва: Юрайт, 2. изд., 2019. – 241 с.
3. Пастернак, Н.А. Психология образования: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.А. Пастернак, А.Г. Асмолов. – Москва: Юрайт, 2-е изд., перераб. и доп., 2019. – 213 с.
4. Филатова, Е.В. Организация нравственного воспитания: обзор отечественных и зарубежных исследований / Е.В. Филатова // *Инновации в образовании*. – 2023. – № 8. – С. 104-113



УДК 378

старший преподаватель **Шафигулина Ильмира Фаритовна**  
 Набережночелнинский филиал Казанского (Приволжского)  
 федерального университета (г. Набережные Челны)

### ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В данной научной статье рассматривается проблема обучения иностранных студентов русскому языку. Актуальность проблемы заключается в том, что многие иностранные студенты по приезду в Российскую Федерацию не знают русского языка, а, следовательно, не могут приобщиться к традиционной культуре. Иностранные студенты также не могут получать качественное образование, поскольку не имеют знаний русского языка. В рамках исследования рассматривалась возможность использования цифровых технологий для обучения русскому языку. Проанализированы различные способы интерактивного обучения, отмечены преимущества и недостатки. К ним отнесли: интерактивные онлайн-уроки, мобильные приложения, виртуальные классы. Однако использование технологий, прежде всего, носит характер самостоятельных занятий. Это снижает эффективность обучения. Необходимо придать им характер обязательных и замотивировать студентов самостоятельно заниматься изучением русского языка. В целом, исследования в данной области продолжают и разрабатываются новые концепции обучения русскому языку.

*Ключевые слова:* интерактивное обучение, иностранные студенты, инновационные технологии, комнаты виртуальной реальности, онлайн-курсы.

*Annotation.* This scientific article considers the problem of teaching Russian language to foreign students. The relevance of the problem lies in the fact that many foreign students upon arrival in the Russian Federation do not know the Russian language, and, therefore, cannot join the traditional culture. Foreign students also cannot receive quality education because they do not have knowledge of the Russian language. The study considered the possibility of using digital technologies for teaching Russian language. Various ways of interactive learning were analysed, advantages and disadvantages were noted. These included: interactive online lessons, mobile applications, virtual classrooms. However, the use of technologies, first of all, has the character of independent classes. This reduces the effectiveness of learning. It is necessary to make them compulsory and motivate students to study Russian on their own. In general, research in this area continues and new concepts of Russian language teaching are being developed.

*Key words:* interactive learning, international students, innovative technologies, virtual reality rooms, online courses.

**Введение.** В настоящее время цифровые технологии становятся все более значимыми и широко применяемыми в различных сферах жизнедеятельности, в том числе и в образовании. Их внедрение позволяет создавать уникальные и высокоэффективные подходы к обучению, например, изучение русского языка как неродного (иностранного). Быстрое развитие цифровых и интерактивных средств обучения позволяет сделать процесс изучения более интересным, эффективным, динамичным и открытым для широкого круга лиц [1].

Целью данной научной статьи является изучение и анализ эффективности применения инновационных технологий при обучении русскому языку иностранных студентов. Для выполнения поставленной цели необходимо рассмотреть особенности обучения русскому языку, определить роль и возможности цифровых технологий, а также провести анализ их применения на практике.

Для реализации поставленных задач в рамках данного научного исследования необходимо рассмотреть различные теоретические аспекты и практические примеры инновационных методов обучения, а также определить их эффективность. Для более широкого обзора исследования будут проведены анализ существующих данных и опыта работы с инновационными методами обучения русскому языку, что позволит представить более полную картину применения современных технологий в данной области [2].

**Изложение основного материала статьи.** Инновационные технологии обучения включают в себя современные методы, приемы и средства, направленные на улучшение процесса обучения, повышение его эффективности и интерактивности. Они включают в себя следующие компоненты цифрового образования [3, 4]:

- Онлайн-платформы.
- Многофункциональные приложения.
- Комнаты виртуальной реальности.
- Мультимедийные материалы.

Это способствует более глубокому и динамичному изучению и освоению программы русского языка.

Обучение русскому языку имеет свои особенности. Например, определенные различия в грамматике, лексики, фонетики, а также дифференциация культурного кода. Студенты, не владеющие русским языком, сталкиваются с проблемами понимания уникальных и неповторимых для русского языка форм, конструкций слов и выражений. Именно эти особенности необходимо учитывать при создании образовательной траектории при обучении русскому языку с использованием цифровых технологий [5].

Определим роль инновационных технологий. В первую очередь они предлагают новые подходы в обучении, взаимодействию и анализа эффективности; способствуют активизации обучающегося процесса; улучшают понимание изучаемого материала; стимулируют самостоятельное изучение русского языка, а также подобрать индивидуальную траекторию обучения.

Рассмотрим практические примеры использования инновационных технологий в обучении русскому языку и выделим основные типы [6, 7].

1. Интерактивные онлайн-уроки. Это специализированные сайты, где проходят онлайн занятия по обучению русскому языку. Преимущество таких платформ – возможность в режиме реального времени взаимодействовать с преподавателями. Приведем несколько примеров:

- Сайт SkyFord. Обучение происходит по видеосвязи. Предлагается несколько вариантов обучения. В первом случае обучающиеся проходят краткий курс (6 месяцев), направленный на базисное понимание русского языка и тренировки разговорной речи. Во втором случае курс составляет более 6 месяцев и направлен на более глубокое изучение русского языка (по окончании студент имеет продвинутый уровень русского языка). Если же студент знает русский язык, но хочет улучшить разговорный русский язык, то существует специальный курс «Разговорный русский язык для иностранцев по скайпу».

- ЮLang. Проект содержит учебные материалы по русскому языку как иностранному. Предлагается самостоятельное изучение с использованием готовых конспектных материалов (их более 350), имеющих разные уровни владения языком: от A1 до C2. Кроме этого, на сайте представлены видеоматериалы.

- Интерактивные авторские курсы Института Пушкина. Представлены для изучения различные разделы русского языка: фонетика, лексика, грамматика, аудирование. Позволяет повысить владение языком с А1 до С1.

- Международная онлайн-школа русского языка как иностранного «Russificate». Одна из крупнейших образовательных платформ, предлагающая онлайн-курсы по обучению русскому языку как иностранному. Основные преимущества: высокий уровень подготовки специалистов, индивидуальный подход к каждому студенту, вебинары на русском языке по каждому разделу русского языка, групповые занятия по 3-5 человек, формируемые в зависимости от уровня, широкий спектр курсов в зависимости от целей обучения, также после обучения выдается верифицированный диплом.

- Everyday Russian. В коллекции сайта собрано более 300 уроков. Представлены для изучения различные разделы русского языка: фонетика, лексика, грамматика, аудирование. Позволяет повысить владение языком с А1 до С1.

2. Мобильные приложения для изучения русского языка. В первую очередь направлены на самостоятельное изучение. Основное преимущество – использование в любое время, вне зависимости от обстоятельств. Выделим несколько категорий данных приложений [8, 9].

Приложения для тренировки русской грамматики и лексики:

- Duolingo. Приложение в первую очередь рассчитано на ознакомление с грамматикой русского языка и для пополнения лексического запаса. Форма обучения – с помощью карточек и виртуальных игр. Приложение рассчитано для тех, кто только начинает изучать русский язык.

- Lingodeer. В данном приложении уроки разбиты по темам. Каждый урок сопряжен подробными объяснениями. Рассчитано приложение на начинающих изучать русский язык студентов, а также для среднего уровня. Особенность Lingodeer заключается в акцентировании внимания русской грамматики.

Приложения для тренировки навыков чтения и аудирования.

- RussianPod101. Приложение развивает навыки понимания русской речи. Программа состоит из видеозаписей и подкастов, имеющих разный уровень – начальный, средний, продвинутый. Аудирование помогает не только научиться воспринимать русскую речь, но и параллельно изучить грамматику, лексику.

- Beelinguapp. Приложение развивает навыки чтения на русском языке. Текст имеет параллельное сопровождение на родном языке. Для проверки своих знаний можно убрать все подсказки.

Приложения общей направленности.

- Babbel. Очень похоже на другие приложения. Обучение начинается с изучения алфавита и базовых знаний о русском языке. Подойдет для тех, кто только начал изучать русский язык.

- Rocket Russian. В приложении присутствует комплекс для изучения различных тем, а также элементы аудирования и практики разговора. Важной особенностью приложения является тот факт, что параллельно изучению языка проходит процесс приобщения к русской культуре.

Рассмотрим следующий вид обучения русскому языку. Виртуальные классы и симуляторы общения на русском языке – это инновационные технологии, которые предоставляют студентам возможность погрузиться в аутентичную среду на русском языке, где они могут общаться с виртуальными персонажами, учиться в интерактивной форме и практиковать навыки общения на русском языке [10].

1. Виртуальные классы: С помощью виртуальной реальности или специализированных онлайн-платформ студенты могут попасть в виртуальный класс, где они могут видеть и взаимодействовать с учителем и другими учениками на русском языке. Это создаст аутентичную образовательную среду и помогает студентам углубить свои знания и навыки в русском языке.

2. Симуляторы общения: Это программы, которые позволяют студентам общаться с виртуальными персонажами на русском языке. Студенты могут участвовать в разговорах, задавать вопросы, решать задачи и практиковать реальные ситуации общения на русском языке. Это помогает развить навыки общения, понимания устной и письменной речи на русском языке и повысить уверенность в своих знаниях.

Результаты исследований указывают на следующие преимущества использования инновационных технологий в обучении на русском языке:

1. Увеличение уровня мотивации студентов: Интерактивные методы обучения, такие как виртуальные классы и симуляторы общения, делают процесс обучения более увлекательным и захватывающим для студентов, что способствует повышению их мотивации к изучению русского языка.

2. Улучшение результативности: Использование инновационных технологий помогает студентам лучше усваивать материал за счет интерактивности, аутентичности и индивидуализации обучающего процесса.

3. Развитие коммуникативных навыков: Виртуальные симуляторы общения на русском языке позволяют студентам практиковать устную и письменную речь, а также развивать навыки взаимодействия с другими на русском языке.

**Выводы.** Несмотря на многочисленные преимущества, некоторые недостатки использования инновационных технологий могут включать в себя возможные технические проблемы, ограничения доступа к технологическим средствам, а также несовершенства в программном обеспечении и контенте.

Для улучшения эффективности обучения с использованием инновационных технологий рекомендуется:

1. Проведение дополнительных исследований и адаптации технологий под нужды конкретной аудитории.

2. Обеспечение доступности и качества образовательного контента.

3. Проведение регулярной оценки эффективности и адаптация методов обучения в соответствии с обратной связью от студентов.

В целом, инновационные технологии обучения на русском языке имеют большой потенциал для улучшения качества образования и эффективности изучения русского языка студентами.

**Литература:**

1. Андрианова, М.Г. Навыки XXI в. и проектное обучение на уроках РКИ / М.Г. Андрианова // Русский язык за рубежом. – 2018. – № 4 (269). – С. 83-85

2. Афанасьева, Н.Д. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному – составляющая часть образовательного пространства / Н.Д. Афанасьева, С.С. Захарченко, И.Б. Могилев // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы V Конгресса РОПРЯЛ. – СПб.: МИРС, 2016. – № 5. – С. 1616-1620

3. Балаболова, Г.Г. Инновационные технологии обучения русскому языку / Г.Г. Балаболова // Экономика и социум. – 2022. – №. 5-2 (92). – С. 378-381

4. Васильева, А.В. Характеристики интерактивных учебных пособий по русскому языку как иностранному / А.В. Васильева, Н.Л. Федотова // Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. – 2019. – С. 935-939

5. Пименова, Г.А. Условия и методы их семантизации на занятиях по русскому языку как иностранному / Г.А. Пименова, Н.Н. Сперанская // Язык специальности на занятиях по русскому языку как иностранному. – Л.: Ленинградский университет. – С. 26.
6. Сенченкова, Е.В. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении РКИ / Е.В. Сенченкова, О.А. Некоз // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 4 (263). – С. 57-63
7. Специан, Л.М. инновационные технологии в обучении русскому языку иностранных студентов – перспективное направление / Л.М. Специан // Актуальные вопросы современной науки и образования. – 2022. – С. 189-191
8. Таранова, Т.Н. Современные информационные и коммуникативные технологии в обучении иностранных студентов русскому языку / Т.Н. Таранова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-informatsionnye-i-kommunikatsionnye-tehnologii-v-obuchenii-inostrannyh-studentov-russkomu-yazyku> (дата обращения: 10.05.2024)
9. Шафирова, Л.В. Самостоятельное изучение русского языка с новыми технологиями: перспектива испанских студентов / Л.В. Шафирова, Д. Кассини // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 2 (261). – С. 104-109
10. Шипелевич, Л. Портал «Образование на русском» как обучающее и интеллектуально развивающее пространство Интернета / Л. Шипелевич // Русский язык за рубежом. – 2018. – № 1 (266). – С. 26-29

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Шахмаева Ксения Евгеньевна

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

### ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*Аннотация.* В данной статье описана актуальность применения метода проектов в образовательном процессе высшего учебного заведения. Обозначены причины, по которым проектное обучение не дает ожидаемых результатов, и в полной мере не способствует улучшению качества образования по тем требованиям, которые выдвигаются в обществе. Описано, каким образом следует изменить концепцию проектного обучения для эффективной работы. Приведены требования к субъектам проектного обучения и правила для успешной его реализации.

*Ключевые слова:* Проект, метод проектов, проектное обучение, проектная деятельность, образовательный процесс в вузе.

*Annotation.* This article describes the relevance of the application of the project method in the educational process of a higher educational institution. The reasons why project-based learning does not give the expected results today and does not fully contribute to improving the quality of education according to the requirements that are put forward in society are outlined. It describes how the concept of project-based learning should be changed for effective work. The requirements for the subjects of project training and the rules for its successful implementation are given.

*Key words:* Project, project method, project training, project activity, educational process at the university.

**Введение.** Современные тенденции в системе высшего образования говорят нам о том, что научиться профессии раз и на всю жизнь теперь невозможно. Быстрая модернизация существующих производств, появление новых современных технологий приводит к тому, что человек должен обучаться своей профессии в течение жизни, постоянно обновляя и совершенствуя свои знания в той или иной области.

Современные бизнес-сообщества говорят о потребности в молодых специалистах не только обладающих специальными профессиональными компетенциями, которые были получены за период обучения в учебном заведении, и освоены в процессе трудовой деятельности, но и владеющими надпрофессиональными, гибкими навыками, которые будут способствовать их успешному участию в рабочем процессе, продвижению по карьерной лестнице и высокой производительности труда [1, С. 153]. Умение общаться с коллегами, планировать свою деятельность, сотрудничать, умение выделить главное, аналитически, стратегически и креативно мыслить, брать ответственность, быть эрудированным и изобретательным, умение работать в команде единомышленников – это малая часть навыков, без которых не может обойтись современный высококвалифицированный специалист и успешно развивающийся на рынке компании. Стоит заметить, что данные навыки неспецифичны для какой-либо профессии, поэтому до недавнего времени им мало уделялось внимания в процессе обучения в вузе, но данные тенденции привели к пересмотру учебных планов и рабочих программ дисциплин в высших учебных заведениях страны [3, С. 75].

В нашей статье рассмотрим, как в учебном процессе вуза ведется работа над формированием надпрофессиональных навыков у обучающихся, и что нужно улучшить для большей эффективности результатов, на примере работы с обучающимися направления подготовки 08.03.01 «Строительство» института Строительства, архитектуры и искусства ФГБОУ ВО «МГТУ им. Носова».

**Изложение основного материала статьи.** В учебных планах направления подготовки «Строительство» существуют дисциплины, которые формируют общекультурные компетенции обучающихся и выше названные надпрофессиональные навыки – Личностное и профессиональное саморазвитие, Социальное партнерство и т.д., но до сих пор слабо учтено главное – данные умения и навыки не отрабатываются в процессе изучения профессиональных дисциплин, в методике преподавания которых до сих пор главную роль занимает индивидуальный подход к решению учебных задач (индивидуальные задания для обучающихся, выполнение индивидуальных курсовых проектов и т.д.). В связи с чем, студенты получившие представление о надпрофессиональных навыках, не готовы применить эти знания при изучении профессиональных дисциплин и решении профессиональных задач.

Необходимо менять подходы к учебному процессу в высшей школе, внедрять в образовательный процесс такие методы обучения, которые будут способствовать не только научению профессии, но и развитию надпрофессиональных навыков, соответствующих запросу работодателей.

Одним из таких методов, который очевидно должен способствовать развитию надпрофессиональных навыков является метод проектов. Метод проектов (проектное обучение) – это система обучения, при которой обучающиеся формируют профессиональные и общекультурные компетенции путем планирования и выполнения в определенной последовательности действий, для достижения поставленной цели и получения реального результата, лично значимого для них и оформленного в качестве готового продукта [4, С. 108].

Само проектное обучение, как метод, не новый и широко применяется в системе высшего профессионального образования (в учебных планах бакалавров направления подготовки «Строительство» предусмотрена дисциплина

«Проектная деятельность») и в общеобразовательных школах, но эффективность его применения на сегодняшний день не подтверждается, следовательно, необходимо менять стратегию применения проектного обучения для его эффективной работы.

Разберемся, почему проектное обучение в вузе не «работает» сегодня:

1. *Нет преемственности проектного обучения «школа» – «вуз».* Слабая готовность студентов к проектному обучению. Приходя учиться в университет, студенты-первокурсники имеют определенный багаж знаний о проектном обучении, которые были получены в рамках школьной программы. Они выполняли проектные работы, проходили процедуры их защиты. Но, в учебных планах бакалавров направления «Строительство» на первых двух курсах, не предусмотрена дисциплина «Проектная деятельность», на других дисциплинах студенты преимущественно выполняют индивидуальные задания и полученные в школе навыки не прирастают, а теряются, забываются, и когда на третьем курсе в учебном процессе появляется Проектная деятельность, работа начинается с «чистого листа». У обучающихся нет связи в развитии надпрофессиональных навыков и получении профессиональных компетенций.

2. *Не уделяется должное внимание вопросу формирования проектных групп студентов в ходе работы над проектом.* Часто проектные группы на выполнение какого-либо проекта формируются по желанию студентов, по настоянию преподавателя, по остаточному принципу. Создавая спонтанно проектные группы, очень сложно получить качественный результат их работы. Не проводя диагностику личностей обучающихся, их природных качеств, необходимых в проектном обучении, отношения в коллективе, уровня профессиональной подготовки практически невозможно создать проектную группу, которая сможет эффективно работать [5, С. 27].

3. *Не подготовленный к проектному обучению профессорско-преподавательский состав.* Часто дисциплину «Проектная деятельность» ведут преподаватели, которые мало себе представляют особенности ее преподавания, используют в работе не метод проектов, где студенты, работая в группе обучаются в ходе самостоятельного планирования и разработки каких-либо проектных задач, а тяготеют к индивидуальной работе и выполнению индивидуальных курсовых проектов по заведомо выработанному алгоритму в методических указаниях и нормативной литературе.

4. *Дефицит тем проектов.* На сегодняшний день у преподавателей отсутствует четкое понимание, что может являться проектом? Поэтому тематика проектов чаще всего представлена индивидуальными заданиями на курсовое проектирование в рамках той или иной дисциплины.

5. *Нет сторонней оценки проектов и публичных защит.* Оценка проектов проводит ведущий преподаватель. Чаще всего она сводится к оценке профессиональных компетенций, полученных в рамках дисциплины. Стороннее экспертное мнение, например, со стороны потенциальных работодателей, позволило бы обучающимся понять, что от них будет требоваться при поступлении на работу, какие компетенции, помимо профессиональных, позволят им конкурентно выйти на рынок труда. Публичные защиты позволили бы обучающимся оценить других своих одноклассников и получить определенный профессиональный опыт, а работодателям подобрать достойных потенциальных работников в свои компании.

По нашему мнению, все перечисленное дает нам право полагать, что необходимо менять концепцию проектного обучения в высшей школе для эффективной его работы.

Для сохранения преемственности и остаточных школьных знаний следует включить дисциплину «Проектная деятельность» с первого семестра обучения в вузе. Первый год обучения посвящать изучению общих вопросов, касающихся проектного обучения, изучению себя, своих личностных качеств, которые будут помогать в работе над проектами; созданию проектных групп, распределению ролей внутри группы, их сплочению. Сами проекты, по мере обучения студентов, трансформируются от общественных и социально-значимых (на 1 и 2 курсах) к профессиональным на старших курсах, когда появляются профессиональные компетенции.

Проектным обучением должны заниматься специально подготовленные преподаватели с определенным набором профессиональных компетенций и личностных качеств (креативность в решении профессиональных задач, способность освоить новые методики обучения, инициативность, умение работать в команде, и т.д.), с пониманием концепции проектного обучения и пониманием своей роли в нем.

По нашему мнению, проектным обучением с группой студентов должна заниматься группа преподавателей, каждому из которых выделяется определенная роль и зона ответственности за тот или иной этап выполнения проекта. Выделим некоторые из них.

1. Преподаватель-куратор – осуществляет руководство проектом, выдает задание на проект, помогает в постановке цели и задач, курирует деятельность обучающихся в процессе выполнения проекта и представления его к защите, отвечает на текущие вопросы по организации работы над проектом и т.д.

2. Преподаватель-диагност – проводит диагностические исследования с обучающимися их личностных качеств, необходимых для работы над проектом, социометрические исследования, оценивает готовность к проектной деятельности. По результатам диагностики формирует проектные группы, отслеживает слаженность и эффективность их работы. Меняет состав группы при необходимости.

3. Преподаватель, организующий связь с потенциальными заказчиками проектов, представителями работодателей. В его функции входит поиск тем потенциальных проектов, оценка актуальности тематики проектов для обучающихся, и посильность их выполнения, формирование банка проектов.

4. Эксперт-практик. Преподаватель или сторонний специалист, имеющий практический опыт в той области, в которой разрабатывается проект. В его задачи входит консультационная помощь по теме проекта, оценка проектов на публичной защите.

Не мало важную роль в успешной проектной работе отводится и обучающимся. Студенты должны быть готовы к такому виду деятельности, как выполнение проектов. Должны понимать принципы проектного обучения, уметь применять их на практике, должен понимать тему проекта и свою роль в выполнении поставленных перед ним задач. Должен понимать конечную цель проекта. Иметь личную заинтересованность в успехе проекта, работать над ним по правилам, которые сформулировала проектная группа [2, С. 196].

**Выводы.** Для успешной работы над проектами в высшей школе, следует выработать систему норм, правил и ограничений, которые предъявляются к тематике проектов и механизмам работы над ними. Эти правила формулируются группой преподавателей занятых в проектном обучении. Потенциальные заказчики проектов следуют этим правилам, формулируя запросы на проектирование и технические задания.

Приведем несколько правил для успешного проектного обучения:

1. Заранее оговаривается время на проектирование. Его начало должно совпадать с началом семестра обучения, его конец должен совпадать с окончанием семестра обучения;

2. Объем работы над проектом должен быть посильным для группы обучающихся, и распланирован на семестр обучения;

3. Итоговый результат проектной работы должен быть оговорен на этапе выдачи задания. Объем работы, состав пояснительной записки и графической части, перечень программных комплексов в которых выполняется проектное задание и т.д.;

4. Тематика проекта должна соответствовать интересам высшей школы и развивать в обучающихся общекультурные, профессиональные компетенции, личностные качества;

5. Наличие финансовой поддержки и система поощрений обучающихся.

Метод проектов является важнейшим инструментом для повышения качества образования, способствует развитию не только профессиональных компетенций, но и надпрофессиональных навыков. Внедрение его в учебный процесс вуза, помогает в достижении требований современного общества к образованию. Но работать он будет в том случае, если в целом будет пересмотрена концепция проектного обучения, а также субъекты проектной деятельности будут подготовлены к ней.

#### **Литература:**

1. Гуманитаризация профессиональной подготовки студентов технического вуза / Л.И. Савва, Н.В. Дерина, Л.Д. Пономарева [и др.]. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2019. – 211 с.

2. Профессионально-личностное становление студента вуза / Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев, О.А. Веденева [и др.]. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2015. – 298 с.

3. Психолого-педагогические аспекты развития профессиональной направленности студентов в высшей школе / О.А. Лукина, Е.И. Рабина, В.В. Михайлов [и др.]. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2018. – 86 с.

4. Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании / Л.И. Савва, В.А. Беликов, П.Ю. Романов [и др.]. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2019. – 207 с.

5. Balachenkov, D.A. Autonomous activity as a means of bachelor students personal self-organization / D.A. Balachenkov, E.A. Gasanenko, K.E. Shakhmaeva // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 25-28

**Педагогика**

**УДК 372.891**

**кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Ирина Александровна**

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

**магистрант, учитель, ведущий эксперт Голубева Елена Александровна**

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

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Школа №119

с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Нижний Новгород);

Федеральное государственное бюджетное учреждение «Росдетцентр» (г. Нижний Новгород);

**учитель Вахромеева Татьяна Александровна**

ГБОУ Лицей-интернат «Центр одарённых детей» (г. Нижний Новгород)

### **СОЦИАЛЬНЫЙ ВИДЕОРОЛИК КАК ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СРЕДСТВО ПРОЕКЦИОННОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются технология создания социального ролика как положительного инструмента экологического воспитания. Показано средство проектной визуализации социальной рекламы в общеобразовательном школьном пространстве. Обозревается эмоциональное воздействие рекламы и потребительские мотивы. Зависимость внешних и внутренних факторов. Определена целевая аудитория и влияние на неё социальных сетей. Формирование активной общественной жизненной позиции при визуализации проектов геоэкологического волонтерства. Прописаны как строятся ключевые образы. Развитие эколого-ориентированной деятельности. Даны этапы создания видеороликов. Представлен опыт создания ролика «Чистый двор – чистый город», «Безопасный ремень» и «Спаси дерево – сдай макулатуру!».

*Ключевые слова:* социальный видеоролик, создание социального ролика, геоэкологическое волонтерство, волонтерство, географическое образование, реклама.

*Annotation.* The article discusses the technology of creating a social video as a positive tool for environmental education. A means of project visualization of social advertising in the general education school space is shown. The emotional impact of advertising and consumer motives are observed. Dependence of external and internal factors. The target audience and the influence of social networks on it have been determined. Formation of an active social life position in the visualization of geoecological volunteering projects. It is written how the key images are built. Development of environmental-oriented activities. The stages of creating videos are given. The experience of creating the video "Clean yard – clean city", "Safe belt" and "Save the tree – hand over the waste paper!" is presented.

*Key words:* social video, creation of a social video, geo-ecological volunteering, volunteering, geographical education, advertising.

**Введение.** За последнее десятилетие социальные сети со всеми положительными сторонами и отрицательными качествами стали неотъемлемой частью жизни для большинства населения, будь это школьник, студент или взрослый человек. В психологии в рамках разновидностей зависимости человека определяют отдельно «психологическую зависимость от социальных сетей», где имеются конкретные симптомы, и которая несёт вред для здоровья человека. Всем знакомо навязчивое желание зайти в интернет в социальную сеть, оставить комментарий, сделать «Repost».

Социальные сети в современном мире являются неотъемлемой частью нашей жизни и необходимо научиться пользоваться ими во благо человеку как во взрослой жизни, так и в воспитании нового поколения. Видеоролик, созданный во благо и размещённый в таких интернет сетях, может носить социальное значение, затрагивающий тему как можно с пользой проводить время вне сети – интернет, и при этом работать на благо общества, создавая полезный мультимедийный продукт, посмотрев который у многих школьников появится желание творить добро на пользу общества или прививать полезные экологические привычки.

Цель данной статьи: изучить видеоролик с точки зрения положительного инструмента экологического воспитания и средства проектной визуализации социальной рекламы в общеобразовательном школьном пространстве.

**Изложение основного материала статьи.** Социальная реклама – это вид коммуникации, который ориентируется на привлечение внимания к самым актуальным проблемам общества и его нравственным ценностям. Это своеобразный вид некоммерческой рекламы, способный повлиять на изменение моделей общественного поведения и привлечь внимание к проблемам социума, так как общество все больше времени уделяет вниманию интернет коммуникациям: общению в соц. сетях, интернет сообществах, интернет информационным каналам, интернет СМИ.

Социальные сети также наряду с другими СМИ способны формировать общественное мнение, привлекать внимания к проблемам, активизировать действия по их решению, формировать позитивное отношение. Значимы в показе и привитие социальной ответственности, укрепляют социально значимые институты для гражданского общества, формируют новые типы общественных отношений. Способны вызвать изменение поведенческой модели общества.

Мотивы, выступающие в обращениях социальной рекламы: эмоциональные и нравственные.

Эмоциональные влияют тогда, когда получатель может сменить отрицательные эмоции на положительные. Нравственные и социальные мотивы вызывают к чувствам справедливости и порядочности. Часто социальные рекламные обращения подчеркивают внимание на решение острых социальных проблем: защита окружающей среды, охрана правопорядка, борьба с беспорядочностью, ответственном отношении к чему-либо, безопасность, защита здоровья, психологии общения и этики, а также образования и многих других тематик

Главная цель здесь – изменить отношение общественности к какой-либо социальной проблеме, в долгосрочной перспективе – выработать новые социальные ценности. Это ещё один из способов работы с общественным мнением в ненавязчивом виде, несущий воспитательную и адаптивную функции [1].

Создание социального видеоролика подразумевает под собой освещение основных общественных проблем, которые порой уже стали привычными и не получают должного внимания. Создание социального ролика по заказу государства, школы, администрации зависит от ряда моментов и выбранной тематики заказчиком.

Этапы создания социального ролика:

1. Тот, кто выполняет заказ, должен собрать и проанализировать информацию, касательно затрагиваемой проблемы.
2. Составляется портрет зрителя, на которого направлена реклама.
3. На основе анализа и синтеза полученной информации, сценаристы разрабатывают концепцию видеоролика, создают раскадровку.
4. Подготовка к съемке: происходит кастинг актеров, подбирается площадка и декорации.
5. Самое основное в успехе заказанного видеоролика это постпродакшен: озвучка социального ролика, монтаж, добавление визуальных и звуковых эффектов, цветокоррекция.
6. Тестирование и корректирование по правилам рекламы: готовый социальный ролик тестируется на людях, составляющих целевую аудиторию проекта. По их реакции определяется наличие отрицательных эффектов, и вносятся изменения в созданный продукт.

Как правило, над созданием одного видеоролика работает целая команда сценаристов, режиссеров, операторов монтажа и актеров.

Эффективное действие социальной рекламы достигается в результате учета знания рекламы психологии потребительских мотивов. Взаимодействие внутренних и внешних факторов личности определяют поведение потребителя по отношению к объекту рекламы.

Внутренние факторы – это потребности человека: биологические (потребность в пище, воде, сне), социальные (потребность общественного признания, одобрения действий, борьбы) и культурные (связываются с достижениями человеческой культуры и действием общественных институтов). Они обладают также продукцией материальной культуры (радио, мобильный телефон, планшет, компьютер, телевизор) [6].

Базовыми человеческими эмоциями являются: любовь, радость, счастье, удивление, печаль, страдание, страх, гнев, ярость, отвращение, презрение, вина. Переживание явлений и ситуаций осуществляться могут разными формами эмоциональных переживаний, оставляющих след в эмоциональной памяти, при этом влияние оказывает яркость впечатлений. Эмоциональная память работает по принципу: приятно – неприятно, понравилось – не понравилось. Реклама вызывает эмоциональные неосознаваемые образы. При этом эмоциональная память сильно воздействует на поведение человека. «Любой рекламный видеоклип – это не только информация, это, прежде всего несколько эмоционально насыщенных минут, лично переживаемых человеком в момент просмотра» [7].

Характерная рекламная лексика помогает закрепить зрительному образу и понятию через эмоции - положительными или отрицательными. Первые побуждают субъекта в достижении цели, вторые – заставляют избегать неприятные ситуации.

Социальный видеоролик может положительно влиять на общество, создавать для него эмоциональную положительную среду. Применяя и создавая в школьном пространстве социальные видеоролики, мы причаем к полезной деятельности учащихся и работаем на благо общества. В общеобразовательный социум школы входят не только ученики, но и их родители и учителя, что позволяет объединить эти три целевые аудитории и найти общие решения посредством понятия друг друга и проблем с разных сторон. А применяя и создавая положительный контент в интернет сообществе мы также выходим на региональный уровень в общество.

Для любого социального видеоролика необходимо разработать концепцию. Определить единую идею, четкую целевую аудиторию: учащиеся школы, родители и учителя. Необходимо впустить в ролик ключевую фигуру, создать понятный сценарий, который поможет обеспечить запоминаемость и убедительность. Далее создать видеоролик, следуя всем шагам создания социальной рекламы, а именно: индекс осведомленности, распознаваемость, агитация, притягательность.

Видеоролик «Чистый двор – чистый город» ([https://vk.com/dorogoyu\\_dobra\\_sk6?w=wall-172958099\\_486](https://vk.com/dorogoyu_dobra_sk6?w=wall-172958099_486)) посвящен экологической проблеме: загрязнению окружающей городской среды. Идея: чистота окружающей городской среды в первую очередь начинается с личной ответственности каждого человека. Используя правила создания социальной рекламы, мы добавили в сценарий игровой момент. Целевая аудитория: участники общеобразовательного процесса. Необходимо отрепетировать заранее все сцены, выбрать площадку для съёмки, главного героя, который является ключевой фигурой, выбрать два креативных слогана, подготовить реквизит.

После разработки концепции необходимо приступить к выбору объектов съемки. Объектом съемки в видеоролике в первую очередь является человек, его антисоциальное поведение, затем превращение с коллективом в положительного героя. Для усиления эффекта использованы танцевально-игровые сцены.

Следующий этап: создание раскадровки – схематическое (графическое) изображение кадров, планирование вашего проекта. Это позволяет предварительно распределить визуально действия актеров, подобрать окружающую обстановку, костюмы, продумать монтажные фразы, расположение и движение камер, в нашем случае фотоаппарата с функцией видеозаписи или телефонов с камерами, а также необходимое световое оборудование. Создание раскадровки – такое же важное дело, как и написание сценария. Вместе они позволяют лучше воплотить идею и замысел, донести мысль до зрителя.

Раскадровка для социального видео «Чистый двор – чистый город» разрабатывалась отдельно по разным параметрам. В начале схематично описывался сценарий, потом происходило разделение сценария на первоочередные и конечные блоки. Затем создавался образ центрального персонажа – хулигана и его превращение в положительного героя. Далее шли серьёзные репетиции по блокам. Когда все раскадровки были созданы, распределены по сюжетам и блокам, можно было приступать к самой съёмке.

Видеосъёмка – это творческое занятие, в ходе которого может возникнуть корректировка запланированных моментов кадра. При этом необходимо придерживаться общего плана раскадровки, чтобы не растянуть съёмку и не уйти от идеи и цели ролика.

Самым сложным в работе над социальными роликами съёмочный период. Две минуты ролика, как правило, снимаются несколько часов подряд. Видеоролик потребовал длительного периода съёмки: около 3 часов с перерывом на отдых. Монтаж видеороликов занял около десяти часов, в него входил подбор музыки, определение видеоряда и его последовательности, вставка слогана и монтаж с добавлением фото картинок, а также включение в кадры закадровой озвучки.

Апробация и выпуск: данный видеоролик получил общественное признание: ролик «Чистый двор – чистый город» – использовался на уроках социальной активности, на классных часах. Ролик получил диплом за участие в районном конкурсе «Чистый двор – чистый город» с благодарностью от организаторов конкурса. 3 место в экологическом конкурсе с выступлением агитбригады. При проведении экологического урока Министерством экологии этот ролик был отобран для показа ученикам.

Видеоролик был сделан для внутри школьного просмотра, но смог выйти в социум на региональном уровне и в интернет сообществе в социальной группе «Дорогою добра» где был просмотрен 1194 раз на декабрь 2023 года, получил общественное признание и продолжает набирать просмотры в разных возрастных категориях.

Апробация и участие в мероприятиях, уроках социальной активности, классных часах, конкурсах и фестивалях запустили социальный ролик на региональный уровень. Таким образом видеоролики могут выступать как положительный инструмент социальной рекламы в общеобразовательном школьном пространстве. «Чистый двор – чистый город» – действует на нравственно – эстетические и социальные мотивы, в игровой форме формирует ценности и социально одобряемые поведенческие модели аудитории. Параллельно привлекает внимание к актуальной проблеме общества: чистота в городе, предлагают пути решения социальных проблем, является инструментом по проведению решения общественных проблем.

Другой пример социального видеоролика «Безопасный ремень» ([https://vk.com/dorogoyu\\_dobra\\_sk6?w=wall-172958099\\_2471](https://vk.com/dorogoyu_dobra_sk6?w=wall-172958099_2471)), который привлекает внимание к проблеме безопасности детей и взрослых в автомобиле, влияет на навык человека в области безопасности: прививает привычку пристегивать ремень в автомобиле, что повышает безопасность в дороге.

Так как наша школа находится рядом с дорогами и окружена жилым микрорайоном, нами было принято решение в кружке «Пресс-центра» создать видеоролик, который сможет предостеречь нарушение правил безопасности в транспорте и сможет показать реальную угрозу возникающую при этом. В настоящий момент практически каждая семья имеет автомобиль и по статистике 70% погибших не были пристегнуты. Для того чтобы подростки и учащиеся могли понимать всю серьёзность страшных моментов при несоблюдении правил безопасности в пути нами было принято решение снять видеоролик социальной рекламы, показывающий, что нарушать правила проезда в автомобиле является опасным занятием, в результате которого, можно лишиться жизни.

Для этого была разработана также концепция социального видеоролика, определили единую идею, четкую целевую аудиторию: учащиеся нашей школы, родители и учителя. Далее впустили в ролик ключевую фигуру – картинку разбитой машины после столкновения, создали понятный сценарий, который помог нам обеспечить запоминаемость и убедительность.

Объектом съёмки для убедительности и придания ролику правдивости должен был выступить автомобиль. Но были определенные трудности, которые заключались в том, что дети являются несовершеннолетними и автомобиля у них нет. Поэтому руководитель специально договаривался с водителем на предоставление автомобиля в определённое время в определенном безопасном месте.

Раскадровка здесь была попроще: в начале схематично описывался сценарий, затем по сценарию придумали сцены показа ценностей жизни, дружбы. Далее придумали два варианта поведения в автомобиле: без пристегнутого ремня и возможных последствий, затем сцена правильного поведения. После раскадровки приступили к съёмке и далее к монтажу.

После выпуска данных роликов во внутри школьный эфир, было проведено исследование, в котором учащимся предлагалось ответить на предложенные вопросы.

Опрос учащихся об эффективности социальных видеороликов «Безопасный ремень»

1. Что было самым страшным в ролике.

Авария, отсутствие ремня, слоган

2. Что из увиденного вы больше не будете делать.

- Не пристёгиваться ремнём безопасности.

- Не обращать внимание на пристёгнутый ремень других пассажиров.

- Все.

3. Запомнился ли вам слоган.

Да. Нет.

4. Эффективным ли, на ваш взгляд является видеоролик.

Да. Нет. Не знаю.

5. Является данный ролик эффективным для разных возрастных групп? Да. Нет. Не знаю.

«Чистый двор-чистый город»

1. Что было самым интересным в ролике.

Преображение героя. Танец. Всё.

2. Что из увиденного вы больше не будете делать.

Бросать мусор. Проходить мимо брошенной бумаге. Все.

3. Запомнился ли вам слоган.

Да. Нет.

4. Эффективным ли, на ваш взгляд является видеоролик.

Да. Нет. Не знаю.

5. Является данный ролик эффективным для разных возрастных групп? Да. Нет. Не знаю.

Анализ полученных результатов: 90% опрошенных учащихся в 5-6 классах указали, что самым страшным в видеоролике является кадр с места аварии. Из анализа анкет социологического опроса, можно сделать вывод, что 91% учащихся ответили, что теперь всегда будут пристегиваться ремнём безопасности и следить за другими пассажирами автомобиля. 100% учащихся нашей школы утвердительно отметили, что данный ролик является эффективным для разных возрастных групп.

Социальный видеоролик «Спаси дерево – сдай макулатуру!» ([https://vk.com/dorogoyu\\_dobra\\_sk6?w=wall-172958099\\_3383](https://vk.com/dorogoyu_dobra_sk6?w=wall-172958099_3383)). Слоган ролика: ДЕРЗАЙ! СПАСАЙ! И ПРИНОСИ БУМАГУ! Технология создания та же самая, только здесь добавлен рекламный призыв к действию: собрать и сдать макулатуру. Дана информация, что 100 кг макулатуры приблизительно спасает 1 дерево, показано сопровождение акции, добавлен информационный пост, где включен соревновательный мотив: соревнование на спасение деревьев открыто по номинациям между классами и по личному первенству. Предусмотрены призы и грамоты, что повышает престиж и желание поучаствовать в акции. Таким образом повышается мотивация. Итог данного социального ролика: через сопровождение акции мотивированным роликом привлечение новых участников, повышение итогов, просмотр в социальных сетях более 1000 просмотров. Использовался в дальнейшем при проведении аналогичных акций.

**Выводы.** В данной статье были рассмотрены основные моменты создания видеороликов социальной направленности, определены этапы реализации социальной рекламы через создание разноплановых по воздействию социальных видеороликов, в результате на практике удалось пройти по всем этапам создания социальной рекламы.

Работая над концепцией видеороликов, мы определили единую идею, четкую целевую аудиторию: учащиеся нашей школы, родители и учителя. Разработка видеоряда и ключевых фигур, раскадровка помогли создать понятный сценарий, который обеспечил запоминаемость и убедительность. Также постарались выполнить видеоролики, следуя всем шагам создания социальной рекламы, а именно: индекс осведомленности, распознаваемость, агитация, притягательность.

Апробация и участие в мероприятиях, уроках социальной активности, классных часах, конкурсах и фестивалях запустили социальные ролики на региональный уровень. Социологический опрос доказал эффективность творческих работ и то, что видеоролики могут выступать как положительный инструмент социальной рекламы в общеобразовательном школьном пространстве.

Социальный видеоролик – это хороший продукт при написании и представлении результатов любых, в том числе геоэкологических проектов, научно-исследовательских работ, индивидуальных проектов, реклама благотворительных и экологических акций. Это средство привлечения внимания к любой проблеме, поведению и помощи.

Данный вид работы имеет свою практическую значимость. Применение созданных видеороликов и представленная поэтапная реализация схемы создания дает возможность не просто применить и апробировать на практике создание видеороликов образовательной тематике, но также дает возможность заняться учащимся определенным делом, вместо постоянного присутствия в социальных сетях.

#### **Литература:**

1. Головлева, Е.Л. Основы рекламы: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 350700 – Реклама / Е.Л. Головлева. – Ростов-на-Дону: Феникс; М.: Московские учебники и Картолитогрфия. – 271 с.
2. Данилова, Е.Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды / Е.Е. Данилова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №1. – С. 6-7
3. Digital technologies as a factor in the transformation of educational process approaches to global sustainability, markets and management / Gruzdev M.L., Kuznetsov V.P., Smirnova Z.V. [et al.]. – 2023. – Part F175. – P. 223-228
4. Создание биоэкоориентированной образовательной среды как условие формирования творческих естественно-научных умений, обучающихся / Н. Калашников, З. Тюмасева, Е. Быстрая, Б. Артеменко // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – №3. – С. 6-7
5. Шевчук, Д.А. Рекламное дело: конспект лекций / Д.А. Шевчук. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 192 с.
6. Шовина, Е.Н. Эффективность социальной рекламы (на примере Мурманской области) / Е.Н. Шовина // Проблемы развития территории. – 2014. – № 2 (70) – С. 137-148

**Педагогика**

**УДК 37:796.03(045)**

**старший преподаватель Шестакова Марина Николаевна**

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

**кандидат биологических наук, доцент Якимова Елена Алексеевна**

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

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНОЙ СЕКЦИИ**

*Аннотация.* В работе представлены результаты исследования возможности использования педагогических методов и приемов формирования личности подростка на занятиях в спортивной секции. Для изучения данного вопроса была предложена экспериментальная модель формирования личности подростка в процессе физкультурно-спортивной деятельности на основе использования традиционных и инновационных педагогических методов и приемов. Модель разрабатывалась на основе целевых установок личности ребенка подросткового возраста: индивидуальные возможности (уверенность в себе), личностный выбор, нравственное и спортивное жизненное самоопределение. В исследовании приняли участие подростки, посещающие спортивные секции в общеобразовательных школах, из числа которых были сформированы контрольная и экспериментальная группы. Тренировочные занятия с представителями контрольной группы проводились по программе спортивной подготовки детско-юношеских спортивных школ. Экспериментальная группа занималась по предложенной нами программе. Результаты исследования, полученные на завершающем этапе эксперимента, выявили положительную динамику показателей, характеризующих уровень физической подготовленности, нравственной самооценки и степени устойчивости и управляемости подростка. У представителей контрольной группы привели лишь к незначительной положительной динамике перечисленных показателей. Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что использование в учебно-тренировочном процессе предложенной программы привело не только к достоверному увеличению уровня сформированности нравственных качеств, степени устойчивости и управляемости «Я-образа», но и к значительному приросту показателей физической подготовленности представителей ЭГ. Полученные данные могут быть



использованы тренерами-преподавателями спортивных секций с целью формирования личности подростка и достижения высоких спортивных результатов.

*Ключевые слова:* подросток, метод, прием, личность, беседа, приучение, самоконтроль, мотивация, убеждение, личностно-ориентированный метод.

*Annotation.* The paper presents the results of a study of the possibility of using pedagogical methods and techniques for the formation of a teenager's personality in the classroom in the sports section. To study this issue, an experimental model of the formation of a teenager's personality in the process of physical culture and sports activities based on the use of traditional and innovative pedagogical methods and techniques was proposed. The model was developed based on the target attitudes of a teenage child's personality: individual capabilities (self-confidence), personal choice, moral and sporting life self-determination. The study involved teenagers attending sports clubs in secondary schools, from among whom a control and experimental group were formed. Training sessions with representatives of the control group were conducted according to the sports training program of children's and youth sports schools. The experimental group studied according to the program we proposed. The results of the study obtained at the final stage of the experiment revealed a positive dynamics of indicators characterizing the level of physical fitness, moral self-esteem and the degree of stability and manageability of a teenager. In the representatives of the control group, only a slight positive dynamics of the listed indicators was achieved. The analysis of the results of the pedagogical experiment showed that the use of the proposed program in the educational and training process led not only to a significant increase in the level of formation of moral qualities, the degree of stability and manageability of the "I-image", but also to a significant increase in the indicators of physical fitness of EG representatives. The obtained data can be used by coaches-teachers of sports sections in order to form the personality of a teenager and achieve high sports results.

*Key words:* teenager, method, reception, personality, conversation, training, self-control, motivation, persuasion, personality-oriented method.

*Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ имени И.Я. Яковлева и МГПУ имени М.Е. Евсевьева) по теме «Влияние занятий в спортивной секции на формирование личности в подростковом возрасте»*

**Введение.** Изменения, происходящие в последнее время в Российской Федерации, требуют от системы образования поиска новых решений по формированию личности подрастающего поколения. В современных условиях задача каждого педагога заключается в прогрессивном развитии общества на основе воспитания поколения с высоким чувством ответственности за себя и других на уровне взрослого человека. Для решения данной задачи современное педагогическое пространство должно чутко реагировать на все изменения стратегии образования, качественно используя инновации времени [1, С. 54].

Реформы образования на данном этапе направлены на решение проблемы формирования личности каждого ребенка, проявляющейся в его способности к самоопределению, самосовершенствованию, поиску своего Я в современном мире. Проекционным в развитии педагогики и методики физического воспитания является формирование физической культуры личности ребенка, предусматривающая оказание содействия личностного роста. Внедрение инновационных технологий в систему образования направлено на использование широкого спектра педагогического инструментария, способствующего полноценному физическому и духовному развитию личности ребенка [5, С. 189].

Обзор работ современных исследователей позволяет заключить, что сложный подростковый этап в жизни ребенка позволяет вывести его совершенно на новый уровень развития и социальной адаптации. Подросток пытается найти себя в жизни. Ведущую позицию в решении данного вопроса занимает тренер спортивной секции, воспитывающий устойчивую личность с нравственными поступками, имеющими значение не только для самого занимающегося, но и для социума. Только при правильном подборе педагогических методов и приемов формирования личности подростка можно выработать правильные социальные установки и правильное отношение к собственной деятельности [3, С. 180].

В научно-методической литературе предлагается огромный спектр педагогических инструментов формирования личности подрастающего поколения, которые тренер-преподаватель использует в своей практической деятельности. Рассмотрим их подробнее.

Беседа в практике спорта играет огромную роль, она заставляет следовать за тренером, продвигаясь в освоении новых для себя знаний и жизненных позиций. Беседа является прекрасным средством диагностики уже имеющихся компетенций по виду спорта, активизирует воспитанников и создает условия для дальнейшей коррекции процесса воспитания подростка как в спорте, так и в личностном росте. В беседе со своими воспитанниками тренер, используя четкую логическую последовательность в постановке вопросов, приходит к пониманию того, какие педагогические усилия необходимо приложить для поддержки подростка и обеспечения его личностного роста в этот период.

В физкультурно-спортивной деятельности для формирования устойчивых норм поведения и привычек достаточно часто используются приемы приучения и упражнения. Систематическое объяснение воспитанникам того, что, как и зачем нужно делать, предполагает воспитание конкретных привычек в поведении, которые в последствии становятся устойчивыми свойствами и отражают сознательные установки спортсмена. Метод упражнения, в основе которого лежит многократное выполнение действий умственного и практического характера, развивает не только физические способности, но и формирует качества личности. Осознание подростком того, что он является членом команды и защищает ее честь на соревнованиях различного уровня, стимулирует развитие интереса и стойкой мотивации на дальнейший прогресс в саморазвитии и самореализации.

Самоконтроль в физкультурно-спортивной деятельности подразумевает наблюдение за собственным уровнем физической подготовки и ее изменением в процессе тренировки с целью достижения наилучших спортивных результатов. Цель самоконтроля – сравнение результатов и предупреждение возможных ошибок в дальнейшей деятельности. Результат самоконтроля, как правило, зависит от субъективной оценки подростком своих действий и поступков, которые формируются под влиянием товарищей по команде и авторитета тренера.

В тренерской практике также применяются специфические методы и приемы, позволяющие достигать цели, преодолевать все трудности, чтобы двигаться вперед даже тогда, когда практически это, казалось бы, невозможно. Зная физические и психические возможности каждого отдельно взятого воспитанника, тренер может найти приемы, стимулирующие подростка на достижение результата. Достаточно эффективным в данном случае является публичное признание достижений воспитанников, визуализация их успехов, поскольку подобные приемы помогают сохранять мотивацию и двигаться дальше к поставленным целям [2, С. 51].

Немаловажное значение в формировании спортивного мастерства и личностных качеств подростка на занятиях в спортивной секции занимает поддержка со стороны ровесников. Подбадривающие слова, совместное участие в

тренировочном процессе, помощь в достижении целей очень важна для подростка в плане его личностного роста. Именно ближайшее окружение своим отношением (огорчением или радостью) может воспитать у подростка правильное отношение его к собственным действиям. Наряду с приемами поощрения, для обеспечения единства воспитательных воздействий на воспитанников, в тренерской практике применяются методы наказания за конкретные проступки, совершаемые сознательно.

В целях направленного воздействия на сознание, чувства и волю воспитанников значительный положительный результат может принести использование тренером метода убеждения, основным инструментом которого является слово. Слова тренера должны иметь конкретный смысл, объективную оценку, а главное – доказательность. В спортивной практике анализ подвигов выдающихся спортсменов и примеры из личной жизни помогают подрастающему поколению утвердиться в своих взглядах. Авторитетный тренер, воздействуя на сознание и поведение воспитанников, формирует в них правильные личностные убеждения, которые трансформируются в систему мотивов и руководство к действию [4, С. 107].

Использование комплекса педагогических инструментов в условиях спортивной секции вносит существенный вклад в формирование личности подростка. Немаловажную роль в решении этой задачи играет тренер. Для педагога-тренера важна успешность каждого ребенка, независимо от того показывает ли он высокие спортивные результаты или нет. Каждый наставник, даже самый талантливый, проходит долгий путь становления, пока не обретет уникальную методику работы с группой и отдельно с каждым воспитанником. Практика показывает, что только благоприятный психологический климат в коллективе может противостоять негативным «перестройкам». Создание обстановки, при которой каждый может высказать свои мысли, не боясь быть непонятым или осужденным, – главная победа наставника, поскольку только в такой атмосфере динамично развиваются и профессиональные качества, и формируется личность воспитанников.

**Изложение основного материала статьи.** На основании анализа данных научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось в рамках изучения работы спортивных секций на базе общеобразовательных школ г.о. Саранск (60 испытуемых подростков: 30 человек – КГ, 30 человек – ЭГ).

На первом этапе исследования (в начале учебного года) в процессе анкетного опроса, направленного на выявление диапазона используемых педагогических методов и приемов в тренировочном процессе, был собран и обобщен передовой опыт работы тренеров-преподавателей спортивных секций, работающих с детьми 12-13 лет. Параллельно было проведено анкетирование родителей на предмет выявления мотивов посещения спортивных секций их детьми, тестирование уровня физической подготовленности самих занимающихся и уровня сформированности у них нравственных качеств и степени уверенности и устойчивости личности подростка.

Результаты анкетирования тренерского состава позволили нам проследить наличие связи между используемыми педагогическими методами и приемами, эффективностью воспитания личностных качеств детей подросткового возраста и ростом их спортивного мастерства. 100% респондентов отметили высокую роль используемого комплекса приемов и методов в воспитании подрастающего поколения и в достижении высоких спортивных результатов.

Анализ результатов анкетирования родителей позволил нам выявить основные причины посещения спортивной секции подростками. В частности, 46 % опрошиваемых родителей отметили, что привели детей в спортивную секцию против их воли; 37 % ответов указывали на факт, что дети пришли заниматься «за компанию»; 17% респондентов ответили, что их дети действительно хотят заниматься спортом и добиться высоких спортивных результатов.

Тестирование показателей физической подготовленности в начале эксперимента не обнаружило достоверных различий между представителями двух наблюдаемых нами групп, что позволило считать их по данным критериям исходно равнозначными.

Для определения уровня сформированности нравственной самооценки личности в различных жизненных ситуациях нами была выбрана методика «Выбор», целью использования которой стало выявление отношения подростков к нравственным нормам и соответствующим нравственным качествам. Подросткам был предложен ряд проблемных ситуаций с выбором определенного варианта действий, который отражал принятие правильного решения. Результаты данной методики в КГ и ЭГ представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### Уровень сформированности нравственных качеств подростков на начальном этапе эксперимента

| Высокий уровень                 | Достаточно высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|---------------------------------|----------------------------|-----------------|----------------|
| <i>Контрольная группа</i>       |                            |                 |                |
| 4 (13%)                         | 8 (27%)                    | 11 (37%)        | 7 (23%)        |
| <i>Экспериментальная группа</i> |                            |                 |                |
| 5 (17%)                         | 7 (23%)                    | 13 (43%)        | 5 (17%)        |

Для определения степени устойчивости и управляемости личности подростка нами был использован тест «Умение управлять «Я-образом». Целью тестирования подростков стало определение гибкости в общении, уверенности в поведении и в правильности своих действий. Диагностика состояла в оценивании предложенных нами утверждений по пятибалльной шкале. Результаты тестирования КГ и ЭГ представлены в таблице 2.

Таблица 2

#### Уровень сформированности устойчивости и управляемости «Я-образа» на начальном этапе эксперимента

| Высокий уровень (25 баллов и менее) | Средний уровень (26-45 баллов) | Низкий уровень (46 баллов и более) |
|-------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| <i>Контрольная группа</i>           |                                |                                    |
| 6 (20%)                             | 9 (30%)                        | 15 (50%)                           |
| <i>Экспериментальная группа</i>     |                                |                                    |
| 5 (17%)                             | 11 (37%)                       | 14 (46%)                           |

Результаты исследования представителей КГ и ЭГ показали примерно одинаковый уровень сформированности нравственных качеств подростков и их уверенности в себе.

На втором этапе исследования нами была разработана программа использования педагогических методов и приемов с целью формирования личности подростка на занятиях в спортивной секции. Программа разрабатывалась на основе целевых установок личности ребенка подросткового возраста: индивидуальные возможности (уверенность в себе), личностный выбор, нравственное и спортивное жизненное самоопределение. Модель программы строилась на основе результатов констатирующего эксперимента.

При этом целью экспериментальной апробации разработанной модели стало обеспечение эффективности использования практических педагогических методов и приемов формирования личности подростка на каждом этапе: беседы, которые побуждали подростков «быть самим собой»; убеждения, придающие подростку или всему коллективу чувство уверенности в своих взглядах на мир и оценках реальной действительности; упражнения, обеспечивающие возможность практического действия в спортивной деятельности и продвижения в личностном росте; самоконтроль, позволяющий формировать устойчивое мнение по отношению к самому себе; стимулирование и мотивация, обеспечивающие ситуацию успеха психологическую комфортность учетно-воспитательного процесса.

На третьем этапе (в конце учебного года) к моменту завершения педагогического эксперимента, было проведено повторное тестирование показателей физической подготовленности и степени сформированности нравственных качеств и степени уверенности и устойчивости личности подростка. Результаты данного этапа исследования показали достаточно высокий уровень сформированности нравственных качеств (самокритичности, справедливости, ответственности, совестливости, принципиальности) и уверенности в правильности собственного поведения. Результаты исследования представлены в таблицах 3, 4.

Таблица 3

**Уровень сформированности нравственных качеств подростка на завершающем этапе эксперимента**

| Высокий уровень                 | Достаточно высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|---------------------------------|----------------------------|-----------------|----------------|
| <i>Контрольная группа</i>       |                            |                 |                |
| 5 (17%)                         | 9 (30%)                    | 12 (40%)        | 4 (13%)        |
| <i>Экспериментальная группа</i> |                            |                 |                |
| 11 (37%)                        | 13 (43%)                   | 4 (13%)         | 2 (7%)         |

Таблица 4

**Уровень сформированности устойчивости и управляемости «Я-образа» на завершающем этапе эксперимента**

| Высокий уровень (25 баллов и менее) | Средний уровень (26-45 баллов) | Низкий уровень (46 баллов и более) |
|-------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| <i>Контрольная группа</i>           |                                |                                    |
| 7 (23%)                             | 13 (43%)                       | 10 (34%)                           |
| <i>Экспериментальная группа</i>     |                                |                                    |
| 11 (36%)                            | 13 (44%)                       | 6 (20%)                            |

Как видно из данных, представленных в таблицах, представители сформированных нами групп на завершающем этапе исследования значительно отличались по названным показателям. В частности, установлено, что по степени сформированности нравственных качеств среди подростков ЭГ преобладали обучающиеся с высоким (37%) и достаточно высоким (43%) уровнями, в то время как среди подростков КГ большая часть респондентов демонстрировали средний (40%) и достаточно высокий (30%) уровни.

По показателю сформированности устойчивости и управляемости «Я-образа» в ЭК преобладали подростки со средним (44%) и высоким (36%) уровнями, в КГ – со средним (43%) и низким (34%).

Анализ результатов организованного нами педагогического эксперимента показал, что использование в учебно-тренировочном процессе предложенной программы привело не только к достоверному увеличению уровня сформированности нравственных качеств, степени устойчивости и управляемости «Я-образа», но и к значительному приросту показателей физической подготовленности представителей ЭГ.

Результаты повторного тестирования показателей физической подготовленности подростков, составивших КГ и ЭГ, представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Динамика показателей физической подготовленности на завершающем этапе эксперимента**

| № п/п | Показатель  | Группа     |            |           |            | Р  |
|-------|---|------------|------------|-----------|------------|--|
|       |   | КГ         |            | ЭГ        |            |  |
|       |   | исх.       | кон.       | исх.      | кон.       |  |
|       |   | 1          | 2          | 3         | 4          |  |
| 1     | 2   | 3          | 4          | 5         | 6          | 7  |
| 1.    | Бег 30 м с высокого старта (с)                            | 5,4 ± 0,1  | 5,3 ± 0,1  | 5,4 ± 0,1 | 4,8 ± 0,1  | P1-2 >0,05<br>P3-4 <0,05<br>P1-3 >0,05<br>P2-4 <0,05 |
| 2.    | Наклон вперед из положения сидя (см)                      | 6,4 ± 0,7  | 8,5 ± 1,0  | 5,4 ± 0,7 | 11,9 ± 1,1 | P1-2 <0,05<br>P3-4 <0,05<br>P1-3 >0,05<br>P2-4 <0,05 |
| 3..   | Подтягивание на высокой перекладине (кол-во раз за 1 мин) | 10,2 ± 0,9 | 11,0 ± 1,2 | 9,7 ± 1,2 | 14,5 ± 0,9 | P1-2 >0,05<br>P3-4 <0,05<br>P1-3 >0,05<br>P2-4 <0,05 |

Данные, полученные при повторной диагностике физических качеств, обнаружили значительное изменение определяемых показателей к моменту завершения педагогического эксперимента. При этом изменения, выявленные в процессе выполнения тестовых упражнений, у подростков КГ и ЭГ проявились в различной степени.

Результаты выполнения тестовых упражнений по четырем показателям из пяти у представителей ЭГ оказались достоверно выше, по сравнению с представителями КГ:

- «бег 30 м с высокого старта» – на 9,4%;
- «наклон вперед из положения сидя» – на 39,9%;
- «подтягивание на высокой перекладине» – на 31,8%;

**Выводы.** Таким образом, проведенное нами исследование показало, что на формирование личности подростка на занятиях в спортивной секции оказывают влияние разнообразные факторы. К их числу можно отнести неспецифические социально-педагогические факторы, как объективные (социокультурная среда: семья (образование родителей, отношение к детям, воспитательная обстановка), так и субъективные (интересы, устойчивость мотивации учебной деятельности, достижения в учебе) и специфические факторы (сочетание методов и приемов воспитания). Положительная динамика, полученная в ходе экспериментального исследования, подтвердила эффективность использования в спортивной секции модели педагогических методов и приемов формирования личности ребенка подросткового возраста.

#### **Литература:**

1. Карпушина, Л.П. Формирование социальной ответственности у подростков в организациях дополнительного образования / Л.П. Карпушина, Н.Ф. Пупкова, С.В. Баранова // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – № 1. – С. 52-56
2. Кругликова, В.С. Воспитание волевых качеств юных спортсменов как ключевая компетенция специалиста / В.С. Кругликова, В.Ф. Усманов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2007. – № 11 (33). – С. 50-52
3. Петьков, В.А. Педагогическая поддержка личностного роста подростков в физкультурно-спортивной деятельности / В.А. Петьков // Вестник Адыгейского государственного университета, серия 3: Педагогика и психология. – №4 (129). – 2013. – С. 179-183
4. Сафоненко, С.В. Исследование процесса формирования стремления к личностным достижениям учащихся в физкультурно-спортивной деятельности / С.В. Сафоненко // Самарский научный вестник. – 2014. – № 2 (7). – С. 106-109
5. Щетинина, С.Ю. Педагогические условия реализации модели интегрированной воспитывающей физкультурно-спортивной среды / С.Ю. Щетинина // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 1 (107). – С. 185-192

Педагогика

#### **УДК 378**

**кандидат философских наук, доцент Шиловская Наталья Станиславовна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Казанцева Галина Алексеевна**

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)

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕЖИССУРЫ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ**

*Аннотация.* Статья посвящена театральной педагогике, конкретнее, режиссуре уроков литературы и образу современного педагога-филолога. Показываются разные варианты использования приемов театральной педагогики на уроках литературы: от простой театрализации до создания нового типа урока – урока-сценария. Рассматриваются социоигровые методы режиссуры урока, выделяются этапы урока-сценария. Также фиксируется, что при данном подходе к организации учебного процесса учитель становится режиссером, ученики – актерами, а сам урок сближается с искусством. Отмечается, что это поможет преодолеть пассивность учащихся, повысить их мотивацию, сформировать комплекс положительных эмоций, превратить образовательный процесс в заинтересованное и осмысленное приобретение знаний. Одним из новых результатов таких уроков может стать катарсис, который переживет ученик.

*Ключевые слова:* театр, театральная педагогика, режиссура урока, сценарий урока, катарсис.

*Annotation.* The article is devoted to theatrical pedagogy, more specifically, the direction of the lessons of literature and the image of a modern pedagogue-philologist. Different ways of using theatrical pedagogy techniques in literature lessons are shown: from simple theatricalization to creating a new type of lesson – lesson-scenario. Socio-game methods of lesson direction are considered, stages of lesson-script are highlighted. It is also recorded that with this approach to the organization of the educational process the teacher becomes the director, students – actors, and the lesson itself is close to art. It is noted that this will help overcome the passivity of students, increase their motivation, form a set of positive emotions, turn the educational process into an interested and meaningful acquisition of knowledge. One of the new results of such lessons can be catharsis, which will survive the student.

*Key words:* theater, theatrical pedagogy, lesson direction, lesson script, catharsis.

**Введение.** Современный образовательный процесс, с одной стороны, хранит уважение к традиционным методикам обучения и воспитания: так, классическая модель школьного урока по-прежнему строится как диалог учителя и ученика (лекционное объяснение материала, задания на отработку, контроль). С другой стороны, сегодня много говорят и используют различные инновационные педагогические технологии. Данное новое веяние в педагогике неслучайно: изменилась культурная и как следствие образовательная ситуация. Одной из педагогических инноваций является обращение к педагогическому потенциалу театра и рождение театральной педагогики.

Мысль о связи педагогики и театра, звучала еще у К.С. Станиславского, который, по его же собственному утверждению, «сознательно пожертвовал своей актерской и режиссерской карьерой ради возможности воспитания личности в театре и личностей театром – «Школой жизни» [8, С. 8]. Со стороны самой педагогики также можно увидеть пристальное внимание к театру и его техникам. Например, еще в XVII веке Ян Амос Коменский полагал, что синтез театра и педагогики является крайне перспективным. Согласно отцу педагогики, важно не только, чтобы ученики системно

участвовали в театральных школьных постановках, но и сами уроки превращались в своего рода пьесы, а учебный материал проигрывался [6, С.140].

Театральная педагогика прекрасно вписывается в методику преподавания литературы. Однако на уроке литературы – это не просто приемы театрализации, инсценирование эпизодов и разыгрывание сценок, это новый взгляд на процесс образования, увлекающий участников на эмоциональном и событийном уровне, способствующий рождению личного смысла и открытию действительности. «Это новое качество общения, когда педагог преобразует пространство и время урока в драматическое взаимодействие подобно режиссеру при постановке спектакля [10]. В результате «план-конспект урока» (в театральной режиссуре – это «событийный ряд») заменяется на «сценарий урока». Учитель становится своего рода режиссером, который организывает, контролирует, направляет учеников и побуждает к действию. Педагог должен сам быть увлечен процессом и увлечь своих подопечных, разбудить воображение и желание действовать. В результате «ученики-зрители» становятся учениками-партнерами – сотворцами педагогического события. И типичная мизансцена «лицом к доске» и «в затылок друг к другу» «работает» только на уроке-лекции – на уроках же с применением театральных технологий она становится серьезным препятствием. Именно деятельностные формы преподавания предметов обуславливают появление термина «режиссура урока».

**Изложение основного материала статьи.** Театральная энциклопедия определяет режиссуру как «искусство создания единого, гармонически целостного художественного произведения театрального искусства с помощью творческой организации всех элементов спектакля» [9, С. 563-564]. Соответственно педагогическая режиссура требует и новых форм урока литературы и компетенций учителя-филолога: как режиссер, он должен выстраивать подлинную жизнь на «классной сцене», кроме того, обладать профессиональными качествами педагога-режиссера. Режиссура стимулирует личную сопричастность учеников к совместному проживанию урока и текста литературного произведения.

Между тем, театральные практики не просто должны быть инновационными или развлекательными элементами на уроках литературы, «вставными конструкциями» учебного процесса – их применение должно быть оправдано. Они могут выступать как средство создания творческой атмосферы при работе с литературными текстами, повышения мотивации учения, педагогического взаимодействия и сотрудничества учителя и учеников. Кроме того, комплексный подход в использовании позволит «облегчить детям саму работу...позволит им, заинтересовавшись, добровольно и глубоко втянуться в нее» [2, С. 200]. «Общепризнанным становится мнение, что подход к образованию и воспитанию с позиций известных в театральном искусстве технологий открывает новые горизонты процесса гуманизации и для педагогической теории, и для профессионального педагогического творчества» [3].

Проблемам преподавания литературы в отечественной педагогике и литературоведении отводилось место в методических трудах М.О. Гершензона, Я.А. Ротковича, В.Б. Шкловского, Ю. Тынянова. Разные подходы, приемы и точки зрения на методику преподавания литературы раскрыты в работах М.А. Рыбниковой, Г.И. Беленького, Л.С. Айзермана, В. Маранцмана, З.Н. Новлянской. Данные исследователи не раз поднимали вопрос об актуальности проблемы индивидуального понимания учениками произведений искусства. Много говорилось о том, что при изучении произведений классической литературы воспринимают читаемое не через призму собственного анализа, а через взгляд критика. В результате чего происходит пассивное восприятие литературного произведения сквозь призму взгляда профессионального критика.

Отсюда одна из задач педагога-филолога – научить «видеть своими глазами» (Данте) литературное произведение. Но чтобы «видеть своими глазами», дети должны научиться, прежде всего, понимать прочитанное: «...грамотный читатель... должен уметь понимать язык каждого произведения и каждого автора ... Внимательное и вдумчивое отношение к такому “чужому” языку должно способствовать толерантности и умению понять и собеседника, и оппонента» [7, С. 11]. Здесь может помочь педагогический потенциал театра и театральной режиссуры и переход от плана-конспекта урока к сценарию урока.

Приемы педагогической режиссуры – это пока не научно обоснованная методика работы, это практический опыт театральных педагогов, режиссеров, занимающихся педагогической деятельностью, переработанный для использования в педагогическом процессе. Среди известных профессионалов – Е.В. Кожаров («педагогическая режиссура»), О.С. Булатова («режиссура урока»), В.А. Ильев («режиссерское действие урока»), А.П. Ершова и В.М. Букатов («режиссура поведения учителя»). Режиссура урока – это творческое проектирование урока с целью повышения эффективности урока, его качества, создания рациональной организации учебного процесса.

Выделяют следующие этапы урока-сценария:

- проектировочный – включает все элементы сюжета (экспозицию-мотивацию, завязку, развитие действия-события урока, кульминацию, развязку-подведение итогов и эпилога с послесловием);
- реализация проекта – подразумевает открытое режиссерское действие и разные варианты рефлексии (деятельности, результатов и авторефлексия).

Урок-сценарий соединяет следующие принципы педагогической режиссуры и театральной педагогики:

#### **Принципы педагогической режиссуры:**

- принцип действенности (урок литературы строится как действие, событие, взаимодействие участников образовательного процесса);
- принцип противодействия (создание проблемной ситуации, которая предполагает преодоление препятствий и трудностей в процессе изучения литературного произведения);
- принцип творчества (создание нового продукта как результат усвоения литературного произведения);
- принцип целостности (единство формы и содержания, композиционная целостность, законченность урока-сценария, обусловленные поставленными педагогом-режиссером целями и задачами);
- принцип детального анализа (акцент на нюансы восприятия литературного произведения);
- принцип коллективного действия (инициатива и знания каждого перерастают в общее результативное действие) [4, 5].

#### **Принципы театральной педагогики:**

- **принцип событийности** – событие урока должно изменять ребенка, чтобы он начал думать и воспринимать события по-другому;
- **принцип проживания** напоминает нам о том, что событие изменяет человека только при условии личного переживания; процесс обучения строится через преодоление проблем, а не через запреты и общепринятые правила;
- **принцип импровизации** предполагает живое общение на уроке: педагог и ребенок сохраняют непосредственность поведения; незапрограммированность действий участников образовательного процесса;
- **принцип актуальности** позволяет научить ребенка видеть возможность применения полученных знаний, важно дать ребенку видение целостной картины мира и его места в этом мире.

Современный урок литературы как урок-сценарий представляет собой процесс, в ходе которого активно используются театральные технологии, в результате чего коренным образом меняется изначальная позиция учащегося. Он уже не пассивно записывает диктуемый учителем материал, а погружается в ситуацию активно-творческого сотрудничества с педагогом. Образовательный процесс становится заинтересованным осмысленным приобретением знаний на основе социоигровых методов, которые в режиссуре урока позволяют избежать субъективного прочтения, толкования текста, а также показать эффективность работы малыми группами, понять неизвестный текст, научиться соотносить информацию с личным опытом и представлениями.

К методам социоигровой режиссуры урока относят:

1. метод простых физических действий, который применяют не до занятия, а в самом начале его проведения или в течение – это один из способов реализации двигательной активности, характерной для социоигровой режиссуры урока;
2. групповое выполнение заданий: предполагает спонтанное, без всякого предупреждения со стороны учителя объединение участников в рабочие группы, неожиданно-интересный выбор названий команд;
3. подготовка нескольких вариантов задания, которые одновременно выполняются в разных командах (это предполагает, что «правильного» ответа как такового может и не существовать);
4. деструктурирование текста: «считалки на внимание» (сколько слов с буквой «с», например) – простое задание, которое увлекает, вызывает восторг, рождает споры;
5. восстановление смысла деформированного текста: заклеить правую часть текста, пронумеровать строчки и дописать заклеенный текст;
6. ограничение по времени: методический прием дробления, при котором учитель сообщает об оставшемся времени (за 5 минут, 1 минуту, 40 секунд), что помогает создать деловой темпоритм и избежать фраз «мы не успели» и умения учеников тянуть время выполнения заданий;
7. поиск странностей текста: «Не верю!»;
8. передача «эстафетной палочки» по кругу, которая сопровождается формулировками «с чем в тексте я не могу согласиться (и почему)» или «что в тексте меня удивило (в «плюсе» или «минусе»)»;
9. повторяемость и обязательность группового выполнения заданий: связаны с идеями «работы актёра над собой» в системе К.С. Станиславского, что приводит к выработыванию культуры самонаблюдения, самопонимания и обогащению эмоционального и творческого опыта учеников.

Результатом урока-сценария, в ходе которого применялись социоигровые методы, должны стать положительные эмоции учащегося. Процесс обучения неизбежно связан с непониманием (в рамках урока по литературе это может быть непонимание смысла как фрагмента текста, так и всего произведения в целом). Однако это не должно рождать отрицательные эмоции, допустим, смущение или даже стыд. Так, при изучении непонятных слов или текста в целом дети должны почувствовать, что допущенные ошибки, погрешности выполнения заданий нужно воспринимать с юмором. Как следствие отпугивающее впечатление от нового, неизвестного, трудного незаметно пройдет.

**Выводы.** Режиссура урока есть процесс, при котором обучение и воспитание становятся искусством. Педагог превращается в режиссера, а учащиеся становятся актерами. Урок оказывается актом сотворчества. Режиссирующий педагог импровизирует вместе с детьми, в результате чего они могут найти подчас абсолютно неожиданные ответы на поставленные вопросы. Кроме того, уважается позиция каждого ребенка, дается возможность формулировать и аргументировано отстаивать собственную точку зрения, что, несомненно, является крайне ценным при изучении литературного произведения.

Поскольку педагогическая режиссура сближает урок с искусством, это может означать, что учебный процесс должен вызвать у учащихся эмоции, которые обычно возникают при переживании произведений искусства. Психология искусства основана на механизме катарсиса, «очищения страстей» [1], внутреннего перерождения, переосмысления бытия. Аналогичный катарсис должен пережить ученик.

#### **Литература:**

1. Аристотель. Поэтика / Аристотель. – М.: АСТ, 2018. – 352 с.
2. Букатов, В.М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Вячеслав Михайлович Букатов. – Москва, 2001. – 376 с.
3. Ершов, П.М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя / П.М. Ершов, В.М. Букатов. – М.: МПСИ: Флинта, 1998. – 334 с.
4. Задорина, О.С. Проектирование урока в соответствии с принципами педагогической режиссуры / О.С. Задорина // Педагогическая наука в школе. – 2014. – № 4. – С. 162-170
5. Задорина, О.С. Сущность и принципы педагогической режиссуры / О.С. Задорина // Образование и наука. – 2010. – № 7 (75). – С. 46-55
6. Коменский, Я.А. Законы хорошо организованной школы / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: в 2-х т., Т. 2. – М.: Просвещение, 1982. – 576 с.
7. Ланин, Б.А. Методика преподавания литературы: учебная хрестоматия: учебное пособие / Б.А. Ланин. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 339 с.
8. Станиславский, К.С. Письма 1918-1938 гг. // К.С. Станиславский. Собрание сочинений в 8 т., Т. 8. – М.: Искусство, 1961. – 614 с.
9. Театральная энциклопедия: в 5 т., Т. 4. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – 875 с.
10. Фурсова, Е.Л. Театральные технологии в образовании / Е.Л. Фурсова. – М.: Директмедиа, 2021. – 170 с.

УДК 378

**кандидат философских наук, доцент Шиловская Наталья Станиславовна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «НГТУ имени Р.Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород);**кандидат педагогических наук, доцент Сокол Мария Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «НГТУ имени Р.Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород);

**магистрант Чубарова Светлана Мухаммадовна**

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

### СПЕЦИФИКА И ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ДОКУМЕНТАЛЬНЫМ СПЕКТАКЛЕМ В МОЛОДЕЖНОМ ТЕАТРАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

*Аннотация.* Цель данной статьи – обобщение опыта работы с современными театральными техниками в молодежном театральном коллективе. Конкретнее, с техникой вербатим. Исходя из данной цели, были освещены основные этапы работы над постановкой документального спектакля с применением техники вербатим: поиск темы спектакля, обоснование ее выбора и техники его постановки, сбор материала для пьесы (интервьюирование респондентов и дешифровка интервью) и его последующий монтаж в единый сценарий, этапы постановки спектакля. Также был проведен анализ методики работы над документальным спектаклем в молодежном театральном коллективе и выявлен ее педагогический потенциал.

*Ключевые слова:* документальный театр, вербатим, молодежный театральный коллектив, театральная педагогика.

*Annotation.* The purpose of this article is the generalization of experience with modern theatrical techniques in the youth theater collective. More specifically, the verbatim technique. Based on this goal, the main stages of the work on the production of a documentary play using the technique of verbatim were highlighted: the search for the theme of the play, the justification of its choice and technique of its production, the collection of material for the play (interviewing of respondents and interpretation of interviews) and its subsequent editing into a single scenario, stages of the performance. The article also analyzes methods of work on the documentary play in the youth theater collective and reveals its pedagogical potential.

*Key words:* documentary theatre, verbatim, youth theatre collective, theatre pedagogy.

**Введение.** Сегодня в России много говорится о приоритетности театра в целом, о педагогическом потенциале театра, о возрождении театра в школе, об обращении к традициям семейного театра. Однако современная молодежь считает театр чем-то скучным, совсем не современным и не актуальным: театральная постановка в сознании молодого человека априори проигрывает фильму и компьютерной игре. Особенно чужд язык классического театра: здесь не хватает зрелищности, напряженности действия, экшн-сцен. Поэтому вполне закономерен призыв театральных деятелей к тому, чтобы театр сегодняшнего дня был современным исходя из запросов общества.

Современный театр не стоит на месте, развивается, реагирует на «вызовы» времени, что обуславливает не только развитие классического театра, но и возникновение экспериментальных постановок. Эксперимент для молодежи есть та форма, которая представляет огромный интерес и новизну. Для молодежи в силу возраста свойственны бунтарство, отрицание традиционных культурных форм, поиск новых языков культуры. Поэтому именно последняя тенденция в развитии театра может заинтересовать молодежь, пробудить в ней интерес к театру как виду искусства и открыть дорогу и к классическому театру.

Одним из современных вариантов экспериментального театра является документальный театр. *Документальный театр* – это театр, который использует в своей основе документ: это могут быть газетные сводки, интервью, журналы, правительственные отчеты и т.д. Значит, документальный театр есть дословный театр, свидетельский театр, театр фактов и расследований, автобиографический театр. Используя язык фактов и документов, можно обратиться к проблематике, которая волнует современную молодежь. Это также возможность поговорить со зрителем на доступном разговорном языке.

Методологическую основу исследования составили работы по педагогике и театральной педагогике М.О. Кнебель [5, 6], Е.Г. Кашиной [3], М.В. Кларина [4], Э.А. Игнатьевой [2], Е.Л. Фурсовой [12] и др.; методике постановки документального спектакля в молодежном театральном коллективе работы К. Мамадназарбекова [9], А. Лобанова [7], А. Родионова [10], А. Забалуева [1].

Также опирались на основные принципы документального театра, изложенные в манифесте Театра doc.:

1. Интерес к провокационным темам.
2. Отражение острых конфликтов современного общества.
3. Исследование пограничных зон человеческого существования.
4. Интерес к новому взгляду на привычные явления.
5. Конфликтность позиции автора.
6. Интерес к инновационным техникам создания театрального произведения.
7. Ясность и простота высказывания.
8. Интерес к темам, которые не исследовались ранее.
9. Социальная значимость произведения.
10. Отрицание понятия «искусство ради искусства».

Экспериментальной базой исследования стало Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Молодежный культурно-досуговый центр "Ракета"» в городе Гороховец Владимирской области. Целевая аудитория, с которой был поставлен документальный спектакль по пьесе Г. Планкина «Детская мечта. Завод» на основе чего было проведено исследование, – молодежный, театральный коллектив под руководством режиссера-постановщика, педагога по актерскому мастерству Чубаровой Светланы Мухаммадовны.

**Изложение основного материала статьи.** В начале работы с молодежным театральным коллективом были проанализированы, проблемы, которые касаются как молодежи Гороховецкого района Владимирской области, а так и общества в целом. Это было сделано сквозь призму принципов документального театра, о которых говорилось выше. Коллективом было рассмотрено несколько тем, актуальных для будущей постановки. Однако мнения молодежи разделились: одна часть коллектива хотела поговорить на тему детской наркомании, другая часть хотела получить опыт в работе с детьми-инвалидами и поставить спектакль по детям с ОВЗ. В дальнейшем пришла мысль о том, что гороховчан

объединяет общее горе, которое с годами становится осязаемым. Так родилась идея поставить документальный спектакль о Гориховском судостроительном заводе, который во времена Советского союза, был главным градообразующим заводом. После его закрытия в 1993 году большая часть жителей города осталась без работы, многие семьи столкнулись с алкоголизмом, безработицей, нищетой. В городе участились случаи суицида, повысилась преступность. Несмотря на то, что прошло много лет, гороховчане по сей день при взгляде на руины завода с болью в груди отзываются о предприятии, которое кормило тысячи людей и в котором создавалось огромное количество судов и барж, которое являлось предметом гордости среди гороховчан.

Именно данная тема спектакля отозвалась в душе у молодых амбициозных ребят из театрального коллектива. Изначально спектакль предполагался в жанре site-specific с элементами техники вербатим. Коллектив разработал маршрут, по которому зрители, небольшими группами, смогли бы в разных локациях судостроительного завода увидеть эпизоды из спектакля. В финале зрители должны были собраться в единое целое. В виду технической неоснащенности и небезопасности объекта, спектакль было решено перенести в помещение местного молодежного культурно-досугового центра «Ракета».

Отказавшись от изначальной идеи, коллективом было принято решение собрать материал в технике вербатим. Были опрошены бывшие работники судостроительного завода. Респондентами стали мужчины и женщины в возрасте от 45 до 65 лет. Процесс интервью продолжался с каждым респондентом в течение одного месяца и продолжительностью около 2-3 часов, многие вопросы были переформулированы для получения необходимой информации в работе над сценарной канвой будущей постановки. Список вопросов, разрабатывался согласно этике театральных постановок, созданной Театром doc., примерное содержание вопросов было таким:

1. Ваше ФИО, возраст и должность во время работы в судостроительном заводе?
2. Что произошло с вами после того, как вам сообщили о закрытии судостроительного завода?
3. Расскажите о самых значимых моментах в жизни судостроительного завода?
4. Какова важность работы на заводе для вас? Для гороховчан?
5. Почему работа на заводе вызывала у вас гордость?
6. Опишите самые курьезные случаи, которые произошли на заводе?
7. Какие изменения нужно было внести, чтобы завод не закрылся?
8. Почему общество не любит рассказывать о судостроительном заводе?
9. Как изменился город после закрытия завода, что, по вашему мнению, изменилось в лучшую и в худшую стороны?
10. Вы скучаете по времени, когда трудились в судостроительном заводе и почему?
11. На ваш взгляд, важно ли для молодежи знать о судостроительном предприятии, его истории?
12. О чем вы думаете, когда проходите мимо руин и остатков от бывшего судостроительного завода? Какие воспоминания вам приходят на ум?
13. Часто вы разговариваете с бывшими коллегами по цеху?
14. Часто в диалоге с бывшими работниками судостроительного завода вы вспоминаете про трудовую деятельность?
15. Что бы вы смогли сказать, пожелать подрастающему поколению?

Во время интервьюирования молодежный театральный коллектив делился на пары и брал интервью у разных респондентов. Процесс интервью записывался на несколько носителей: видекамера и диктофон.

В целях овладения техникой вербатим педагогом молодежной театральной студии был разработан комплекс занятий на тему документального театра. Коллективу было предложено просмотреть и проанализировать несколько спектаклей Театра doc.. Подобные занятия в форме кинопросмотра помогли коллективу обратить внимание на важные социальные проблемы. С точки зрения педагогического потенциала, подобные занятия оказали влияние на мотивационную и познавательные сферы молодежного коллектива. Участники с большим интересом вникали в суть спектаклей, активно обсуждали сценический язык, находки режиссера, актерскую работу, образы, и реалистичность воспроизведения жизни, многие выражали свою позицию по отношению к затронутым в просмотренных документальных постановках проблемам.

Документальный спектакль в молодежном театральном коллективе для театрального педагога Светланы Чубаровой стал возможностью поработать с молодежью в форме эксперимента, раскрыть молодых ребят, помочь им овладеть актерской техникой и попробовать себя в новом жанре, а самое главное дать участникам коллектива свободу, чтобы они смогли проникнуться поставленной нами проблемой и достичь определенного результата.

Второй этап работы над документальной постановкой подразумевал монтаж полученных материалов, документов в единый сценарий, в данном случае в пьесу. Для создания пьесы под названием «Детская мечта. Завод» был привлечен драматург Глеб Сергеевич Планкин, учащийся ЕГТИ, курса Николая Владимировича Коляды, советского и российского драматурга, актера, режиссера, создателя и художественного руководителя Коляда-Театр. Создание пьесы для документального спектакля – достаточно сложная задача, именно поэтому была предложена идея оставить самые интересные, на наш взгляд, вербатим-отрывки на финал пьесы, а весь основной материал переработать в диалоги главных героев, при этом оставить достоверность рассказанных респондентами историй. Сами же респонденты дали нам согласие для переработки историй в сценический вариант. Безусловно, получился частичный вербатим-документ в сочетании со свидетельским театром, но документальная природа постановки не пострадала, а, наоборот, создала пространство для сотворчества драматурга, режиссера и исполнителей.

Текст для пьесы был расшифрован участниками коллектива и перенесен на бумагу. Ребята с большим интересом записывали каждое слово из интервью и делились друг с другом впечатлениями, что, несомненно, сплотило участников коллектива. Особую значимость на данном этапе работы, представляли истории про работу в цеху, про создание различных судов и нефтеналивной баржи «Марфы Посадницы» – гордости города Гориховец. Ребята, которые еще совсем недавно ничего толком не знали об истории градообразующего предприятия, начали понимать всю важность завода для города и для его жителей. Именно этот этап пробудил в молодежи интерес к своему городу, к людям, которые работали на заводе, к непосильному и сложному труду своих предков. Многие из ребят начали интересоваться у своих родных историей своего города во времена Советского Союза. Интерес к историческому прошлому стал неотъемлемой частью творческого процесса в молодежном театральном коллективе. В дальнейшем вся расшифрованная информация, рукописные документы легли в основу сюжета пьесы.

Наконец, третий этап – постановка документального спектакля в молодежном театральном коллективе. Постановка документального спектакля – это всегда трудоемкая и кропотливая работа, требующая вовлеченности всех участников творческого процесса. С педагогической точки зрения, на данном этапе педагогу необходимо обладать терпением, высоким самообладанием, желанием работать при любых обстоятельствах, проявлять творческую инициативу и быть в постоянном творческом поиске. Работа в молодежном театральном коллективе подразумевает наличие в педагоге организаторских, лидерских, интеллектуальных, профессиональных качеств, которые будут направлены на достижение творческого



результата. Именно поэтому важно не потерять баланс между выгоранием, усталостью и постоянным творческим поиском в работе с активной амбициозной молодежью, которую необходимо поддерживать, направлять, развивать и мотивировать.

На этом этапе молодежному театральному коллективу было предложено просмотреть записанный материал интервью, а затем продублировать этот материал на сцене, используя актерские навыки, полученные на занятиях по актёрскому мастерству в течение учебного года. Данная работа проходила несколько месяцев. Ребята старались максимально перевоплотиться в своих героев: они детально изучили респондентов мимику, жесты, интонацию, говор респондентов и пытались воссоздать их на сцене. На данном этапе для педагога было особенно важным помнить о педагогическом такте, поощрять плодотворную работу, корректировать и направлять работу ребят таким образом, чтобы не травмировать их, не разрушить возможность творческого поиска. В этот период ребята учились познавать себя, здраво оценивать свои возможности и возможности своих сверстников.

**Выводы.** Проведенные этапы работы над документальным спектаклем «Детская мечта. Завод» позволили сделать следующие выводы. Для молодежного театрального коллектива возможность создания самостоятельной документальной постановки – это уникальная практическая работа, обладающая образовательным, познавательным и интеллектуальным потенциалом. Работа над документальным спектаклем в молодежном театральном коллективе была основана на работе с новой техникой «вербатим», благодаря чему молодые люди познакомились с новыми направлениями в современном театральном процессе и приобщились к документальному театру и театру в целом. Техника «вербатим» позволила воссоздать колоритную и самобытную картину города и образа жизни гороховчан, познакомиться с историей родного города, осмыслить один из кризисных ее периодов. Практическая значимость проведенной работы состоит в аналитике особенностей молодежного театрального коллектива и последующем развитии творческого потенциала его участников.

#### **Литература:**

1. Забалуев, В. Verbatim / В. Забалуев, А. Зензинов // Октябрь. – 2005. – №10. – С. 128.
2. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – №1. – С. 18-21
3. Кашина, Е.Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка / Е.Г. Кашина. – Самара: Изд-во “Самарский университет”, 2003. – 296 с.
4. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта / М.В. Кларин. – М.: Литературная учеба, 2016. – 640 с.
5. Кнебель, М.О. Поэзия педагогики. О действенном анализе пьесы и роли / М.О. Кнебель. – М.: Планета музыки, 2022. – 208 с.
6. Кнебель, М.О. Школа режиссуры Немировича-Данченко / М.О. Кнебель. – М.: Планета музыки, 2021. – 564 с.
7. Лобанова, А.Е. Метод документального театра в театре. Дос. История, развитие, итоги: дипломная работа / А.Е. Лобанова. – М., 2009. – 71 с.
8. Любимцева, Л.Н. Русская драма – вербатим: к вопросу о художественности / Л.Н. Любимцева. – М., 2009. – 225 с.
9. Мамадназарбекова, К. История факта: истоки и вехи документального театра [Электронный ресурс] / К. Мамадназарбекова // Театр. – 2011. – N 2. – Режим доступа: <http://www.oteatre.info/beyondthetheatre/15507/>
10. Родионов, А. «Вербатим» – реальный диалог на подмостках [Электронный ресурс] / А. Родионов // Отечественные записки. – 2002. – N 4-5. – С. 20-24
11. Фильченкова, А.Д. Исторический аспект развития школьных театров / А.Д. Фильченкова, А.А. Толстенева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – №2. – С. 18-21
12. Фурсова, Е.Л. Театральные технологии в образовании с применением актерской техники (это интересно и просто, если знать, как...)/ Е.Л. Фурсова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 170 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Шимичев Алексей Сергеевич**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Королева Елена Владимировна**

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

**кандидат философских наук, доцент Ротанова Мира Борисовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

### **РАЗВИТИЕ ПРОДУКТИВНЫХ И КРЕАТИВНЫХ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*Аннотация.* Настоящее исследование посвящено вопросу развития продуктивных и креативных умений говорения на иностранном языке учащимися старших классов общеобразовательной школы. Авторы анализируют базовые понятия «продуктивность» и «креативность» применительно к заявленным условиям. Было установлено, что выпускники школ согласно требованиям ФГОС должны обладать навыками спонтанной, неподготовленной речи на иностранном языке. В работе обосновывается, что для достижения этой цели необходимо развивать такие умения, как креативное и продуктивное говорение. Авторами разработан и апробирован комплекс коммуникативных упражнений и заданий. Их использование показало положительный результат, дающий возможность утверждать, что развитие продуктивных и креативных умений говорения способствует успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

*Ключевые слова:* обучение иностранным языкам, продуктивность, креативные умения, говорение, упражнение.

*Annotation.* This study is devoted to the development of productive and creative speaking skills in a foreign language by high school students. The authors analyze the basic concepts of “productivity” and “creativity” in relation to the teaching conditions. It was found that according to the requirements of The Federal State Educational Standard school graduates should possess the skills of spontaneous, unprepared speech in a foreign language. The paper substantiates that in order to achieve this goal it is necessary to develop such skills as creative and productive speaking. The authors have developed and tested a set of communicative exercises and tasks. Their use has shown a positive result, which makes it possible to assert that the development of productive and creative speaking skills contributes to the successful formation of students’ foreign language communicative competence.

*Key words:* foreign language teaching, productivity, creative skills, speaking, exercise.

**Введение.** В настоящее время в структуру и содержание основных образовательных программ среднего образования входит как минимум один иностранный язык. Однако уровень владения им учащимися и выпускниками далеко не всегда соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и Примерной программы по иностранным языкам. Наибольшие трудности традиционно вызывает аспект говорения, в силу многоаспектности и сложностей развития данного вида речевой деятельности [3]. Важно отметить и то, что даже тот ученик, кто хорошо отвечал на уроке, выполнял все необходимые задания, призванные, казалось бы, развить умения говорения, не всегда способен с лёгкостью выразить собственную мысль на иностранном языке или вступить в диалог с носителем иностранного языка. Обозначенная проблема, а также анализ результатов обучающихся на итоговой аттестации по иностранным языкам, актуализирует необходимость более пристального внимания педагогов на развитие продуктивных и креативных умений говорения у учащихся старшего этапа.

**Изложение основного материала статьи.** Прежде чем изучать понятия продуктивных и креативных умений, следует разобрать, какие требования выдвигает ФГОС к процессу и результатам овладения иностранным языком на старшем этапе общеобразовательной школы.

Согласно ФГОС учащийся, успешно освоивший программу, должен уметь выстроить межкультурный диалог, уметь грамотно спланировать своё речевое и неречевое поведение в соответствии с обычаями, особенностями культуры и менталитета страны изучаемого языка [9].

Продуктивное обучение декларируется в качестве цели всего педагогического процесса в русле деятельностного и лично-ориентированного подходов [13]. Однако, рассуждая о феномене продуктивности в методике преподавания нельзя не обратиться к таким ключевым понятиям, как «продуктивные виды речевой деятельности», «продуктивные навыки» и «продуктивные умения».

В классическом понимании к продуктивным видам речевой деятельности относятся те, с помощью которых происходит выражение мыслей, а именно письмо и говорение. Следовательно, говоря о продуктивных навыках или умениях, говорят о навыках и умениях письменной и устной речи. Очевидно, что итоговым результатом осуществления продуктивных видов речевой деятельности является высказывание (письменное или устное), а продуктивность можно рассматривать как способность произвести элемент дискурса (текст) [11].

Е.И. Пассов говорит об умениях высказаться продуктивно как по содержанию, так и по форме. Продуктивность с точки зрения содержания заключается в богатстве фактов, мыслей, аргументов. В то время как продуктивность с точки зрения формы представляет новые комбинации усвоенных единиц, минимальное количество заученного, заготовленного заранее материала [8]. В данной логике ученый разграничивает продуктивный продукт, предполагающий создание индивидуализированного, нового текста, и репродуктивный речевой продукт, основанный на воспроизведении ранее изученного материала.

С позиций организации учебно-воспитательного процесса феномен продуктивности может рассматриваться в нескольких аспектах:

1) продуктивность работы учащегося, оцениваемая по его академическим успехам, прогрессу в уровне сформированности навыков и умений [6];

2) результативность деятельности педагога, замеряемая показателями успешности обучающихся, а также критериями профессионально личностного развития [14].

Наукометрический анализ работ, посвященных рассмотрению феномена «креативность» [1; 2; 4; 5; 7; 10], привел нас к выводу о том, что большинство определений во главу угла ставят процесс создания нового, ранее не существовавшего продукта. Данный факт позволяет ассоциативно провести аналогию с русскоязычным термином «творчество». Сегодня эти понятия часто выступают контекстными синонимами, заменяют друг друга. Существует мнение, что «креативность», являясь заимствованным словом, способно полностью заменить более привычный для русского человека термин «творчество». Однако, на наш взгляд, представляется возможным дифференцировать данные термины. Так, творчество – это сам процесс создания нового, деятельность человека, движимая его сознанием, а креативность – характеристика личности, свидетельствующая о способности человека придумывать новое, нестандартно реагировать, мыслить. С данных позиций, творчество как процесс можно охарактеризовать как длительную, осмысленную деятельность. Креативность же наоборот, являясь отражением индивидуальности человека, чем-то безусловным и очевидным для него, представляет собой скорее автоматический навык, который, в свою очередь, требует целенаправленного формирования и развития.

Таким образом, продуктивная речевая деятельность на иностранном языке отражает результативность овладения учебным материалом и уровень сформированности коммуникативных умений обучающихся в письменной и устной речи. Креативность, как личностная характеристика, рассматривается в качестве способности к эффективному обучению, помогающей достичь продуктивности.

Для эффективного формирования коммуникативной компетенции обучающихся (для достижения одной из основных целей обучения), а именно для успешного формирования продуктивных и креативных умений говорения необходимо внедрять коммуникативно-направленные упражнения уже на этапе формирования навыков говорения, в противном случае обучающиеся не будут научены легко применять полученные знания на практике.

Среди методических приёмов формирования умений говорения выделяют ролевые и коммуникативные игры [12], дискуссии, дебаты, драматизацию, описание изображения, комментирование, выражение собственного мнения. Ключевое понятие, объединяющее все перечисленные методы – речевая ситуация. Она является необходимым условием для успешного формирования продуктивных и креативных навыков говорения. Так, именно речевая ситуация обуславливает мотивацию говорения и обеспечивает коммуникативную направленность обучения, что в свою очередь обеспечивает успешное формирование навыка, а затем и умения говорения.

Одной из задач нашего исследования было разработать комплекс упражнений, направленный на развитие умения говорения на иностранном языке. Рассмотрим типы заданий и примеры работы с ними.

1. Упражнения на перефразирование, используемые для актуализации лексического материала по изучаемой теме, а также с целью научить старшеклассников по-разному выражать свои мысли.

1) Учитель в соответствии с уровнем подготовки группы и с изучаемой лексикой подбирает около 5 фраз для задания. Это могут быть фразы из текстов, предложенных в учебнике или фразы, составленные учителем по изучаемой теме. Например, для темы «Путешествие» нами подобраны следующие предложения:

- A quelle heure est le prochain train pour Marseille?
- Est-ce qu'il faut réserver sa place?
- Je doute qu'il y ait un wagon-restaurant.
- Le train pour Lyon part à 7 h 30.
- Il faut que tu fasses tes valises.

2) На уроке учитель предъявляет фразы ученикам и дает следующую установку: *Maintenant, je vais vous montrer quelques phrases. D'abord on va les analyser, on va trouver des synonymes et puis vous allez reformuler ces phrases.*

Обозначив общее задание, учитель обращает внимание учеников на первую фразу. На данном этапе важно удостовериться, что ученики понимают отдельные слова и общий смысл предложения. Если же что-либо не понятно, учителю следует разъяснить смысл через синонимы, определения или (в крайнем случае) через перевод.

*Regardez l'écran, lisez la première phrase.*

*Est-ce que vous comprenez chaque mot et le sens général?*

3) Когда смысл фразы понятен всем учащимся, учитель просит разделить предложение на смысловые единицы (на слова и словосочетания, представляющие одну смысловую единицу): *Divisez cette phrase en groupes sémantiques.*

*A quelle heure est le prochain train pour Marseille?*

*A quelle heure – est – le prochain – train – pour Marseille?*

4) Затем учитель предлагает подобрать синонимы к каждой семантической группе: *Essayons de trouver des synonymes à ces groupes.*

Примеры синонимов:

*A quelle heure: quand, quel est le temps où...*

*est: arrive*

*le prochain: suivant, futur, nouveau*

*train: (un) départ*

5) Наконец, учитель просит учеников перефразировать исходное предложение: *Maintenant, reformulez la phrase donnée.*

Варианты перефразированного предложения:

*Quand arrive le train suivant pour Marseille?*

*Quel est le temps où le prochain train pour Marseille arrive?*

*A quelle heure est le nouveau train pour Marseille?*

*Quand est le prochain départ pour Marseille?*

6) Аналогично проводится работа с оставшимися, подготовленными фразами.

2. Прием «спонтанные диалоги».

1) На первом этапе, за несколько уроков до составления спонтанных диалогов, учитель знакомит учеников с примерами реакций, определёнными фразами, клише, вводными словами, которые делают речь более аутентичной, логичной, связной (*Oh la la! , je n'y crois pas! , C'est stupide!*).

2) На этой же стадии, учащиеся работают над текстом для чтения или аудированием, повторяют ранее изученную лексику, изучают основные идеи.

3) На втором этапе учитель предлагает разыграть спонтанный диалог.

Важно, чтобы задание было четко сформулировано, ситуативно направленно, чтобы ситуация, в рамках которой ученики должны будут разыграть диалог была им понятна. В зависимости от цели могут практиковаться разные виды диалогов. Например, для тренировки умения задавать вопросы реагировать на них лучше подойдет диалог расспрос.

В таких спонтанных диалогах не стоит требовать частичного пересказа прочитанного текста, упоминания изученной информации. Главные цели здесь это инициативное говорение, органичные реакции на реплики партнера и решение коммуникативной задачи. Примерный объем такого высказывания может составлять 10 реплик (по пять от каждого из говорящих).

4) Далее учитель объясняет алгоритм предстоящей работы. При это стоит пояснить, что именно учащимся стоит обсудить в течение двух минут, отведённых на подготовку: *Pendant ces deux minutes vous devez choisir un rôle, trouver deux ou trois arguments pour justifier votre point de vue et définir le résultat de votre discussion.* Эти пункты стоит прописать на доске, вынести на экран или подготовить раздаточный материал. Это поможет старшеклассникам грамотно распределить время на подготовку.

5) Задание для диалога может звучать следующим образом: *Vous êtes deux élèves de dixième classe. Votre classe va voyager en France et votre professeur vous a demandé si vous préférez aller voir les châteaux de la Loire ou faire un tour sur les bicyclettes dans la banlieue. Discutez cela avec votre camarade de classe et trouvez une solution.*

На основе изученного ранее материала ученики смогут своими словами обсудить, где будет более увлекательно, что они смогут увидеть в одном и в другом случае, чего им бы хотелось больше.

3. Комментирование утверждения, пословицы или цитаты. Подобное упражнение способствует развитию навыков и умений учащихся в выражении собственной позиции, логичной и последовательной аргументации. Наиболее результативным форматом такой работы являются дискуссии и дебаты. Более сложные утверждения, подразумевающие долгое обсуждение, могут быть использованы как образующий элемент дискуссии, которая займёт основную часть урока, а более лёгкие и менее противоречивые могут быть использованы в качестве речевой зарядки в начале занятия.

1) Учитель демонстрирует утверждение, просит учеников ознакомиться с ним и даёт минуту чтобы подумать над смыслом выражения: *Regarder le tableau, lisez la phrase et essayer de comprendre le sens.*

Примеры: Утверждение «*Un voyage prévu pour demain se prépare aujourd'hui*» может являться примером утверждения для речевой зарядки в начале урока. Выражение «*Voyager ajoute à sa vie*» может стать почвой для более детального обсуждения или дебатов.

2) Прежде чем приступить к обсуждению учителю стоит убедиться, что старшеклассники правильно поняли смысл фразы. Для этого можно задать вопросы о смысле некоторых слов или словосочетаний, попросить подобрать синонимы.

Примеры вопросов для разбора обсуждаемого выражения:

«*Un voyage prévu pour demain se prépare aujourd'hui*».

● *Expliquez le sens de la phrase « un voyage prévu pour demain »?*

● *Ce voyage doit se passer quand?*

● *C'est-à-dire qu'on a un plan, on va faire un voyage demain, c'est ça?*

3) Затем, учитель переходит к обсуждению высказывания. Обсуждение может быть организовано в режиме фронтальной работы (обсуждение всей группой, где каждому ученику стоит дать возможность высказать мнение), или в режиме работы в группах. Так, группа может быть разделена на тех, кто поддерживает определённую точку зрения и тех, кто выступает против (в таком случае, задача учеников отстоять выпавшую им позицию).

Учитель выступает в качестве модератора и передаёт слово от одного к другому, задаёт сопутствующие обсуждению вопросы, предлагает взглянуть под другим углом...

Примеры наводящих, поддерживающих обсуждение вопросов:

● *Comment comprenez-vous cette phrase?*

● *Êtes-vous d'accord avec cela?*

- *Est-ce qu'on doit tout préparer à l'avance? Pourquoi?*
- *Est-ce que vous vous préparez toujours à l'avance ou vous faites tout au dernier moment?*
- *Aimez-vous des voyages spontanés?*
- *Aimez-vous des surprises?*
- *Voulez vous partir en voyage sans savoir où vous allez?*

Важно понимать, что представленные задания ставят основной задачей развитие навыка спонтанного говорения. В этой связи видится нецелесообразным выносить отдельные аспекты, такие, как подбор дефиниций, перефразирования и составление диалогов на домашнюю работу. Предварительная подготовка безусловно нужна, и на определённом этапе обучения заучивание и воспроизведение необходимо. Однако стоит стремиться к тому, чтобы старшеклассники выполняли все вышеперечисленные виды работ без тщательной подготовки, спонтанно (на базе ранее изученных лексических, грамматических единиц и основываясь на изученных ранее темах).

Описанные выше упражнения легко могут стать частью урока и помогут шаг за шагом развить креативные и продуктивные умения говорения. Однако, урок включает в себя много различных этапов и сопутствующих целей, всё это не даёт возможность говорить в том объёме, в котором хотелось бы для успешного развития навыков говорения. Именно поэтому время от времени стоит организовывать отдельные занятия, посещённые исключительно говорению.

#### 4. Разговорные клубы.

Разговорный клуб может проводиться на последнем занятии каждого тематического комплекса и представлять собой открытый полилог, некое мероприятие, где каждый может высказаться, рассказать свою историю, поделиться опытом. Например, в конце темы Voyages, можно провести разговорный клуб на тему Mes voyages – Мои путешествия или Mon voyage préféré – моё лучшее путешествие или Le pire voyage de ma vie – худшее путешествие в моей жизни. Старшеклассники и учитель, смогут рассказать свои истории, послушать других, обменяться мнениями.

Главное условие говорить только на иностранном языке. Важно объяснить ученикам, что не стоит бояться сделать ошибку, возможно мысль будет выражена недостаточно ясно и придётся объяснить другими словами, возможно будут допущены ошибки, в данном случае важнее говорить, стараться выразить свою мысль, но не молчать.

Такие клубы могут проводиться и во внеурочное время, если у учителя и администрации школы есть на это возможность и ресурсы. В таком случае, темы могут быть разнообразны, и не обязательно могут быть связаны с изучаемой темой.

Разработанный комплекс упражнений был опробован в рамках опытного обучения при работе с учениками 11 класса по содержанию учебника «Objectif 10-11». В начале работы с классом ученики неохотно шли на неподготовленную коммуникацию, стеснялись выражать своё мнение, комментировать высказывания, так как не чувствовали себя уверенными и способными выразить свою мысль спонтанно. Несколько учеников охотно отвечали на вопросы, не требующие длинных рассуждений, доказательств и были готовы без подготовки рассказать немного о себе. Другие делали это неохотно, предпочитали промолчать.

К концу опытного обучения у старшеклассников заметно повысилось желание высказывать своё мнение, пропал страх. Так, сто процентов учеников группы активно участвовали в комментировании утверждений стремились избегать речи, объяснений на русском языке.

Таким образом, становится очевидным что при использовании комплекса коммуникативно направленных упражнений формируются и тренируются навыки неподготовленной монологической речи и формируются навыки спонтанного диалогического говорения.

**Выводы.** На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что представленный в данной работе комплекс упражнений может быть успешно использован на уроках иностранного языка в старшей школе, а также для развития креативных и продуктивных умений говорения старших подростков (вне школы), студентов начальных курсов университетов.

#### Литература:

1. Безденежных, Н.Н. Иноязычное общение как основа культуротворческого моделирования речевых ситуаций / Н.Н. Безденежных, С.С. Зайцева, С.В. Дюдякова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 3(16). – С. 19-22
2. Зайнуллин, Ф.Н. Формирование креативности у старших школьников / Ф.Н. Зайнуллин // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 10. – С. 30.
3. Королева, Е.В. Использование метода сторителлинг при обучении монологической речи на уроках английского языка / Е.В. Королева, Ю.Р. Конышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-4. – С. 176-178.
4. 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. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2> (дата обращения 20.05.2024)
5. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
6. Минеева, О.А. Организация творческой работы по английскому языку в LMS Moodle / О.А. Минеева, М.С. Ляшенко, И.А. Поваренкина // Перспективы науки. – 2021. – № 6(141). – С. 182-184
7. Минеева, О.А. Самостоятельная творческая работа студентов по английскому языку / О.А. Минеева, С.Е. Цветкова, Ю.М. Борщевская // Перспективы науки. – 2019. – № 6(117). – С. 181-183
8. Мороз, В.В. Обзор зарубежных теорий креативности / В.В. Мороз // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 12(200). – С. 35-41
9. Фролова, С.В. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов / С.В. Фролова, Е.Н. Перевошикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №4. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-6> (дата обращения 20.05.2024)
10. Чапаев, Н.К. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения / Н.К. Чапаев, М.А. Чошанов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 3. – С. 30-40
11. Чернышов, С.В. Теория и методика обучения иностранным языкам: Учебник / С.В. Чернышов, А.Н. Шапов. – Москва: Изд-во "КноРус", 2022. – 442 с.
12. Шимичев, А.С. Приемы геймификации в обучении иностранным языкам как фактор развития профессионального творчества будущего учителя / А.С. Шимичев // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: Материалы XVIII Международной научно-практической Internet-конференции. – Тамбов: Издательский дом "Державинский", 2022. – С. 157-161

13. Шимичев, А.С. Развитие творческого потенциала обучающихся на основе интегративного подхода к овладению иностранным языком / А.С. Шимичев // Обучение, тестирование и оценка: Материалы Международной конференции. – Н. Новгород: НГЛУ, 2021 – Вып. 20. — С. 201-205

14. Шимичев, А.С. Творческие способности будущего учителя иностранного языка и проблемы их формирования / А.С. Шимичев // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Н. Новгород: НГПУ им. Козьмы Минина, 2018. – С. 154-158

#### УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики и социальной работы Шихамирова Бата Абдулгамидовна**

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

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы Кабардиева Фариды Алимовна**

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

**старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы Залитинова Супияханум Атаевна**

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

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

*Аннотация.* В статье уделяется внимание педагогической проблеме, которая начинается с теоретико-методологических предпосылок обеспечения социальной адаптации некоторых категорий детей-инвалидов. Изучены тенденции в научных публикациях к решению проблем социальной адаптации таких детей и выявлены факторы, препятствующие решению проблемы социализации детей-инвалидов в современных условиях. На основе проблемных аспектов, связанных с социализацией интровертных детей-инвалидов, выявлены теоретико-методологические предпосылки изучения их социальной адаптации и учета психологического состояния. Аргументирована необходимость отделения направления социальной адаптации интровертных детей-инвалидов от других научных направлений и научных школ в целях выявления истинных причин психологической изоляции таких детей.

*Ключевые слова:* теоретико-методологическая предпосылка, дети-инвалиды, социальная адаптация, образовательный процесс, воспитательная работа, технопарк.

*Annotation.* The article focuses on the pedagogical problem, which begins with the theoretical and methodological prerequisites for ensuring the social adaptation of certain categories of children with disabilities. The trends in scientific publications towards solving the problems of social adaptation of such children have been studied and the factors preventing the solution of the problem of socialization of children with disabilities in modern conditions have been identified. Based on the problematic aspects related to the socialization of introverted children with disabilities, the theoretical and methodological prerequisites for studying their social adaptation and taking into account their psychological state are revealed. The necessity of separating the direction of social adaptation of introverted children with disabilities from other scientific directions and scientific schools in order to identify the true causes of psychological isolation of such children is argued.

*Key words:* theoretical and methodological background, children with disabilities, social adaptation, educational process, educational work, technopark.

**Введение.** В настоящее время реализуемые педагогические технологии в сфере социальной адаптации не всегда эффективны. Одна из причин состоит в том, что в педагогическом сообществе сформировалась необходимость фрагментации проблемы социализации детей-инвалидов с учетом их восприятия окружающей действительности, а не восприятия обществом детей с особыми потребностями как равноправных участников общественных процессов.

До сих пор педагогический взгляд на теоретико-методологическом уровне базировался преимущественно на инновационных техниках и технологиях, которые подразумевали лишь специфику заболевания ребенка с инвалидностью, но не его психологическое состояние. Под социальной адаптацией необходимо понимать не только приобщение ребенка с особыми потребностями к самообслуживанию, но также комплекс воспитательных мер, направленных на формирование сознательного отношения ребенка с инвалидностью к окружающему миру. В обозначенном подходе обнаруживается ключевое звено педагогической проблемы, которая заключается в сложности процесса социализации некоторых категорий детей-инвалидов.

**Изложение основного материала статьи.** Теоретические и методологические подходы к социальной адаптации детей-инвалидов должны строиться на соблюдении принципа интеграции ребенка в общество. Процесс вовлечения в социум не ограничивается коммуникативной составляющей и предусматривает влияние на самосознание ребенка с инвалидностью, а также коррекцию ролевого поведения [6, С. 267].

В научном сообществе дискутируется вопрос о разработке подходов, направленных на обучение детей-инвалидов в различных образовательных условиях. Однако социальная адаптация предполагает наличие у ребенка с инвалидностью навыков самоконтроля, помимо способности к самообслуживанию, и оставаться в постоянной коммуникации с окружающими людьми. В научной литературе ощущается дефицит механизмов социальной адаптации детей-инвалидов с учетом специфики их заболевания и одновременно степени вовлеченности в общество.

Современная педагогическая практика привела к необходимости разработки педагогических подходов для детей с различными образовательными потребностями и степенью вовлеченности в социальные отношения. Нередко встречаются случаи, когда ребенок с инвалидностью, перемещаясь в инвалидном кресле и обладая тяжелой формой заболевания, более социализирован, чем ребенок, имеющий инвалидность, однако страдает облегченной формой заболевания. При этом ребенок с облегченной формой заболевания может не испытывать трудности с самообслуживанием и перемещением ввиду того, что причина инвалидности состоит в заболевании, к примеру, по слуху или зрению.

Многие исследователи уделяют значительное внимание способам обучения детей-инвалидов с учетом педагогических

условий и специфики заболевания, однако почти не рассматривают проблему влияния психологического состояния на процесс социальной адаптации, реализуемый образовательной организацией. В труде О.С. Быковой приведен алгоритм дистанционного обучения детей в рамках социальной адаптации. Однако внимание акцентируется на детях обладающих преимущественно первой группой инвалидности [2, С. 103].

Другой автор – Е.О. Пак представил социализацию нового формата, сущность которой состоит в ориентации психологического восприятия ребенка с инвалидностью себя в обществе как центрального компонента [5, С. 9]. Таким образом, автор признает, что подобный подход, при котором повышение самооценки осуществляемой в рамках образовательного процесса может привести не к успешной адаптации ребенка с инвалидностью в социальной среде, а к развитию инфантильности.

Следует отметить, что исследование упомянутого автора справедливо рациональностью характеристики современной педагогической и воспитательной работы, которая не формирует условия для инициации многих социальных проявлений со стороны детей с инвалидностью. Сущность подобной инициации заключается в совершенствовании такой образовательной среды, которая развивает в ребенке с инвалидностью активное желание и стремление взаимодействовать с внешним миром, что особенно важно для детей-инвалидов, обладающих признаками интровертности.

Такие авторы, как Е.В. Бажанова, И.И. Поташова и А.Т. Поудел попытались раскрыть социальную адаптацию детей-инвалидов при помощи описания техник искусства Эбру [1, С. 201]. Преимуществом научного вклада указанных авторов выступает теоретико-методологический подход к социальной реабилитации детей, у которых диагностировано интеллектуальное нарушение. Однако в данном научном труде отсутствует информация для педагогов о том, какими инструментами развить коммуникативную компетенцию среди детей с инвалидностью, обладающих интровертным признаком и не имеющих интеллектуальных нарушений.

В последнее время дискутируется также вопрос об инклюзии в сфере образования. В частности, в работе Л.Э. Турсунова и А.Джуманазаровой инклюзивное образование рассматривается как способ влияния сферы образования на общественное восприятие детей с инвалидностью [8, С. 661]. Работа авторов состоит в том, что инклюзивное образование в контексте общественных настроений относится к ответственности не только образовательного учреждения, но также родителей и государства. Кроме того, работа с общественным восприятием детей с инвалидностью при условии их совместного обучения со здоровыми сверстниками существенно способствует социальной адаптации самих детей с инвалидностью. Тем не менее, активное приобщение особых детей к общественным процессам может лишь частично решить педагогическую проблему, связанную с раскрытием коммуникативного потенциала таких детей с инвалидностью, которые по объективным причинам изолируются от процесса коммуникации с окружающим миром.

В результате педагогам приходится констатировать, что инклюзивное образование может помочь тем особым детям, которые изначально потенциально готовы к коммуникации с внешним миром, но ранее не могли достичь подобной цели по причине общественных стереотипов. Остается не затронутая категория детей с инвалидностью, которые по своим психологическим характеристикам все же находятся вне образовательного процесса, в рамках которого реализуются педагогические технологии, направленные на социальную адаптацию детей с инвалидностью.

Примером представляется возможным обозначить детей, страдающих аутизмом. С одной стороны, у них отсутствуют какие-либо интеллектуальные и ментальные нарушения, но с другой стороны, их образовательные результаты могут превосходить идентичные результаты здоровых сверстников. Проблемы социальной адаптации таких детей с инвалидностью является сознательная или бессознательная изоляция от общества. Среди существующих научных взглядов и теоретико-методологических подходов относительно детей с аутизмом превалирует два научных направления:

- социальная адаптация посредством применения игровых технологий [4, С. 31];
- приобщение к социальной жизни при помощи дистанционных технологий [7, С. 763].

Игровые технологии для детей с аутизмом не являются приближенными условиями к реальной жизни по причине вынужденного планирования такими детьми последующих действий при коммуникации с окружающими людьми. Дистанционные инструменты социальной адаптации создают условия коммуникативной изоляции и не направлены на развитие навыков общения с людьми вне интернет-пространства.

В настоящее время педагогическое сообщество пока не предложило теоретико-методологические подходы для изучения социальной адаптации детей-инвалидов, испытывающих психологические трудности при взаимодействии с окружающим миром. На одном из мероприятий, которое Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (ФГБОУ ВО ДГПУ им. Р. Гамзатова), в ноябре 2023 года провел совместно с региональными общеобразовательными организациями, были выявлены следующие теоретико-методологические проблемные факторы в рассматриваемом направлении [3]:

- дистанционные технологии не всегда уместны при обучении детей с инвалидностью, особенно в коррекционных школах;
- помимо игровых техник и технологий, социальная адаптация интровертных детей с инвалидностью должна включать иные педагогические подходы, направленные на стимулирование активной позиции особых учащихся в социуме;
- воспитательная работа, к примеру, в сфере волонтерства и благотворительности, не должна игнорировать возможность участия в особенности интровертных детей с инвалидностью в качестве меры социальной адаптации;
- педагогические технологии в сфере социальной адаптации не должны ранжироваться среди общеобразовательных организаций, особенно если они могут оказаться эффективными, к примеру, не только для одаренных детей, но и для детей с инвалидностью;
- необходим отдельный образовательный стандарт для социальной адаптации детей с инвалидностью по видам заболеваний и характеристикам психологического состояния;
- необходимо внедрить и развить научную школу, объединяющую исследования в сфере социальной адаптации интровертных детей-инвалидов;
- российское образование в настоящее время нуждается в создании технопарка для развития педагогической компетенции в сфере социальной адаптации интровертных детей-инвалидов;
- научное направление социальной адаптации интровертных детей с инвалидностью должно быть выделено из контекста инклюзивного образования.

На обозначенном мероприятии выявлено, что активная цифровизация и модернизации сферы образования не учитывает способность дистанционных технологий усугубить социальную изоляцию некоторых категорий детей с инвалидностью. Соответственно, обозначенная проблема заслуживает проведения отдельных научных исследований и разработки педагогами методологических подходов для обеспечения образовательного баланса между социальной адаптацией и новейшими технологиями в сфере образования для детей-инвалидов.

На мероприятии также было обозначено, что среди существующих теоретических разработок педагогического

сообщества не представлены какие-либо педагогические приемы, технологии или модели педагогического поведения для стимулирования в детях с инвалидностью желания самостоятельного взаимодействия с окружающим миром. Проблема усложняется тем, что отсутствие обозначенных необходимых теоретических подходов распространяется на всех детей-инвалидов, что предполагает длительное время для формирования исследовательской готовности к теоретическим разработкам для интровертных детей с особыми потребностями.

Многие образовательные организации ошибочно считают, что сфера волонтерства и благотворительности может затрагивать лишь здоровых людей, что отражается на незначительном числе детей с инвалидностью, участвующих в социальных инициативах. Между тем, разработка теоретических и методологических подходов для педагогов в сфере социальной адаптации могла бы решить часть проблем коммуникативного характера среди детей-инвалидов, отличающихся интровертным взглядом на жизнь.

Распространение уникальных педагогических технологий осуществляется преимущественно при помощи научных публикаций в профильных изданиях. Однако социальная адаптация детей-инвалидов нуждается во внедрении государственной системы лучших практик в сфере социальной адаптации, апробированных в одних образовательных учреждениях и пригодных для адаптации в образовательных учреждениях других субъектов государства.

Кроме того, на мероприятии ФГБОУ ВО ДГПУ им. Р. Гамзатова с региональными общеобразовательными организациями обозначено, что все современные образовательные стандарты затрагивают инклюзивные педагогические подходы, но не учитывают специфику детей-инвалидов, которые не идентичны между собой, однако могут быть объединены по группам заболеваний и психологическому состоянию. Таким образом, методологический подход при помощи внедрения отдельного образовательного стандарта, не сопряженного с учебным предметом или классом обучения, может упростить задачу педагогам по созданию условий рациональной социальной адаптации для детей с инвалидностью.

Для того, чтобы внедрить отдельный образовательный стандарт, необходимо в педагогическом сообществе создать условия для развития соответствующей научной школы. Специализирующиеся на проблеме социальной адаптации педагоги и ученые могли бы разработать уникальные методологические подходы в качестве основы для образовательных стандартов.

Апробация и коррекция научных разработок в рамках указанной научной школы может быть осуществлена на базе технопарка, а впоследствии стать источником для ежегодного совершенствования образовательных стандартов в целях социальной адаптации детей-инвалидов. Преимуществами предложенных теоретико-методологических предпосылок являются следующие ожидаемые результаты:

- совершенствование воспитательной и образовательной работы с разными категориями детей-инвалидов;
- изменение целевого назначения социальной адаптации детей с инвалидностью от потребительского отношения к окружающему миру к стремлению внести личный вклад в общественные процессы;
- появление системы совершенствования социальной адаптации детей-инвалидов с учетом научных разработок, централизованной методологии и возможности тестовой апробации;
- устранение ситуации частичной осведомленности о лучших практиках социальной адаптации детей-инвалидов в педагогическом сообществе;
- трансформация в восприятии обществом социальной роли и потенциальных возможностей детей-инвалидов в процессе их участия в различных социальных начинаниях, что станет рациональным звеном для развития инклюзивного образования впоследствии.

Теоретико-методологическое отделение направления социальной адаптации интровертных детей с инвалидностью необходимо для глубокого изучения действительных причин их коммуникативной изоляции. Проведение идентичной работы в условиях инклюзивного образования может не способствовать выявлению истинных причин коммуникативных сложностей детей с особыми потребностями в виду того, что процесс коммуникации в условиях инклюзии вместо социализации может привести интровертного ребенка к инвалидности к очередной психологической травме.

Соответственно, необходимо обеспечить педагогические условия для внедрения новых образовательных решений с учетом психологических особенностей детей-инвалидов, страдающих различными видами заболеваний и обладающих дифференциальным психологическим состоянием. Отделение обозначенного научного направления позволит реализовать представленную теоретико-методологическую систему, которая состоит из развития научной школы, разработки и совершенствования специализированного образовательного стандарта и обеспечения деятельности технопарка.

**Выводы.** Таким образом, необходимо обратить внимание на отсутствие теоретико-методологической основы для социальной адаптации детей-инвалидов, которые отличаются интровертным взглядом на жизнь. Игнорирование существующей проблемы может привести к ухудшению образовательных результатов в рамках реализуемой социальной адаптации детей с особыми потребностями по здоровью. Несмотря на отсутствие теоретико-методологических предпосылок для решения данной проблемы в настоящее время, внедрение новых педагогических подходов в сфере социальной адаптации и сопутствующее решение обозначенной проблемы все же возможно при условии увеличения значимости психологических проблем детей-инвалидов, возникающих в процессе коммуникаций по причине их интровертности.

#### **Литература:**

1. Бажанова, Е.В. Применение техник искусства Эбру в системе психолого-педагогической реабилитации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Е.В. Бажанова, И.И. Поташова, А.Т. Поудел // Национальный психологический журнал. – 2023. – № 3 (51). – С. 201-211
2. Быкова, О.С. Практика дистанционного обучения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе освоения химии основного общего образования / О.С. Быкова // Инновационная наука. – 2020. – № 12. – С. 102-104
3. Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова: сайт. – 2024. – URL: <https://dspu.ru/2023/7159/> (дата обращения: 08.05.2024)
4. Никитская, Е.А. Социализация детей с синдромом раннего детского аутизма посредством игровой терапии / Е.А. Никитская, Д.П. Булхова // Евразийский Союз Ученых. – 2020. – № 1-5 (70). – С. 31-34
5. Пак, Е.О. Актуальные проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.О. Пак // Вестник магистратуры. – 2020. – №4-1 (103). – С. 9-10
6. Педагогический энциклопедический словарь / [М.М. Безруких и др.]; под ред. Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 528 с.
7. Русанова, Ю.С. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра иностранному языку при помощи современных информационных технологий / Ю.С. Русанова // StudNet. – 2020. – № 12. – С. 763-772
8. Турсунов, Л.Э. Актуальные вопросы инклюзивного образования в социологии образования / Л.Э. Турсунов, А. Джуманазарова // Экономика и социум. – 2023. – № 7 (110). – С. 659-662

УДК 374.73; 376.112.4

кандидат педагогических наук, доцент Шкерина Татьяна Александровна  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
 «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);  
 кандидат педагогических наук, доцент Беляева Ольга Леонидовна  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
 «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск)

### «ШКОЛА РОДИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

*Аннотация.* В статье раскрыт развивающий потенциал школы родительского мастерства как средства в формировании психолого-педагогической компетентности родителей (ППК), воспитывающих детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (ООП). Выделены структурные компоненты школы родительского мастерства как средства сопровождения семьи с ООП с опорой на современные отечественные и зарубежные исследования. Обосновано педагогическое обеспечение программы «Школа родительского мастерства», которое представлено практико-ориентированным содержанием, вариативным методическим обеспечением и реализованное с опорой на принцип междисциплинарного взаимодействия. С целью выявления результативности разработанной программы проведено исследование на базе дошкольной образовательной организации г. Красноярск. Выборку исследования составили 30 матерей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ООП. Представлен общий анализ и интерпретация результатов реализации разработанной программы, которые подтвердили ее результативность. Перспективным направлением исследования является разработка и апробация технологии сопровождения семьи с особыми образовательными потребностями с учетом принципов дифференциации и индивидуализации в условиях реализации проекта «Современная семья и родительство: особенности и практики взаимодействия».

*Ключевые слова:* психолого-педагогическая компетентность родителей, дети дошкольного возраста, особые образовательные потребности, «школа родительского мастерства», практика взаимодействия с родителями детей с ООП.

*Annotation.* The article reveals the developmental potential of the school of parenting skills as a means of developing the psychological and pedagogical competence of parents raising preschool children with special educational needs (SEN). The structural components of the school of parenting skills are highlighted as a means of supporting families with special education needs, based on modern domestic and foreign research. The pedagogical support of the «School of Parental Excellence» program is substantiated, which is represented by practice-oriented content, variable methodological support and implemented based on the principle of interdisciplinary interaction. In order to identify the effectiveness of the developed program, a study was conducted on the basis of a preschool educational organization in Krasnoyarsk. The study sample consisted of 30 mothers raising preschool children with SEN. A general analysis and interpretation of the results of the implementation of the developed program is presented, which confirmed its effectiveness. A promising area of research is the development and testing of technology for supporting families with special educational needs, taking into account the principles of differentiation and individualization in the context of the implementation of the project «Modern Family and Parenthood: Features and Practices of Interaction».

*Key words:* psychological and pedagogical competence of parents, preschool children, special educational needs, «school of parental excellence», practice of interaction with parents of children with special education needs.

**Введение.** В настоящее время анализ данных аналитических отчетов, научных исследований позволяет утверждать об увеличении числа детей с ООП, что актуализирует необходимость выявления особенностей как у детей, так и у их родителей (законных представителей). Согласно концепции развития обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в старшем дошкольном возрасте развивается возможность не только общения и контактов ребенка внутри семьи, но и возможность взаимодействовать с разными поколениями семьи, осваивать права и обязанности, культурные нормы и др. [5].

Один из основных институтов социального развития – является семья, которая «зарождает» и «возращивает» базовые общечеловеческие ценности, что обуславливает необходимость системного и непрерывного сопровождения всех субъектов образования – миссия общеобразовательных организаций [3; 4].

Актуальность исследования определяется несоответствием между высокой значимостью ППК компетентности родителей детей с ООП и их недостаточной способностью и готовностью к развитию своего ребенка в доступной игровой деятельности (например, посредством настольных развивающих игр). Так, отечественные исследователи и практики утверждают, что родители нуждаются в помощи специалистов, которые могут путем проведения педагогических мастерских, лекториев, супервизии и т. д. подготовить их к правильному проведению игровой коррекционно-развивающей деятельности со своим ребенком, имеющим ООП [1-4]. Процесс формирования родительской ППК должен состоять из теоретической и практической деятельности в отношении родителя. Параспециалистом родитель может стать только при условии его сопровождения в ходе взаимодействия с ребенком; само взаимодействие должно быть регулярным, подбор игр для взаимодействия должен соответствовать возрасту ребенка, его индивидуальным возможностям и потребностям, а также семейным ценностям. Само игровое взаимодействие должно стать ценностью для семьи.

Целью статьи является выявление особенностей сформированности ППК родителей, воспитывающих детей с ООП посредством апробации программы «Школа родительского мастерства».

Анализ современных отечественных и зарубежных научных исследований позволяет актуализировать различные форматы инклюзивной педагогической практики, которые можно отнести к дифференциации и индивидуализации. Однако для реализации этих практик требуется особая среда с адекватным и гибким использованием ресурсов, гибкостью образовательных программ, инклюзивными компетенциями у всех субъектов образовательных отношений [1; 2; 5; 6; 8-11].

**Изложение основного материала статьи.** Анализ теоретических источников позволил выявить, что одним из способов формирования ППК родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с ООП является применение интенсивных средств сопровождения, одним из таких средств является школа родительского мастерства. С опорой на результаты первичного среза выявлены ресурсы и дефициты ППК родителей, что позволило спроектировать программу «Школа родительского мастерства» для развития компетентности родителей в воспитании детей с ООП. Участниками реализации программы «Школа родительского мастерства» стали 30 родителей (матери), воспитывающие детей старшего дошкольного возраста с ООП.



В ходе реализации программы проведено 19 встреч с родителями, разной направленности, продолжительность каждой встречи варьировалась от одного часа до полутора часов, реализация программы носит пролонгированный характер.

Структура каждой встречи (занятия) представлена следующими этапами:

1. Мотивационный этап – создание условий для активизации интереса и потребности к взаимодействию и освоению личностно- и социально-значимых компетенций.
2. Теоретический этап – введение в тему занятия, осознание затруднений в решении проблемы.
3. Практический этап – решение проблемы в групповой или индивидуальной формах, представление результатов деятельности, самокоррекция деятельности.
4. Рефлексивный этап – осмысление результатов взаимодействия и проектирование персонифицированных планов саморазвития.

Одним из главных преимуществ программы является ее практико-ориентированность: родители включены в освоение опыта по конструктивному общению с детьми дошкольного возраста с ООП, что позволило им лучше понять своих детей и создать благоприятную атмосферу в семье.

Для детального рассмотрения реализации программы «Школа родительского мастерства» определим самые значимые аспекты при реализации программы.

Первоначально реализация программы началась с проведения игропрактикума, целью которого явилось выявление ресурсов и дефицитов родителей в общении с детьми с ООП в целом, формирование установки на конструктивное общение в системе «ребенок – взрослый» и мн. др. В ходе участия родителей в игропрактикуме отмечено, что часть родителей не включается в игры, а просто смотрят на игру волонтеров с их ребенком. Часть родителей включается, но мешает ребенку: критикует, подсказывает, действует за него и т.д., что свидетельствует о недостаточной сформированности способностей родителей организовывать и сопровождать игровую деятельность детей.

В рамках семинара-практикума «Обычные родители особых детей» родителям предлагались к анализу проблемные ситуации в части особенностей взаимодействия с детьми с ООП. Проанализируем, как справились родители с данной задачей на примере одного из кейс-заданий.

Кейс-задание: «Вы являетесь родителем ребенка, у которого имеются речевые нарушения. Ваш ребенок испытывает трудности с произношением звуков «р» и «л». Вы хотите помочь ему преодолеть эти проблемы и развить правильную артикуляцию звуков. Ваше задание: описать, как Вы взаимодействуете с ребенком, и какие методы используете для помощи ему в развитии речи?».

Первично родители фиксировали, что они владеют основной информацией о затруднениях ребенка, об ООП, о способах взаимодействия с детьми с ООП. Но в процессе анализа ситуаций, ни один из родителей не предложил наиболее конструктивный путь ее решения. В ходе выполнения кейс-задания, родители акцентировали внимание на необходимости обратиться к учителю-логопеду, который обладает профессиональными знаниями и навыками работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Однако, они не упоминали о своей роли в помощи ребенку в правильной артикуляции звуков «р» и «л», не предлагали конкретных методов взаимодействия с собственным ребёнком. После этого с родителями обсуждались методы взаимодействия с ребенком, такие как сборка пазлов, где ребенок должен правильно составлять слова с звуками «р» и «л», чтение книг вместе, с использованием иллюстраций, а также использование игровых методов, поощрение и др.

Одним из основных преимуществ проведённого мероприятия стала возможность для родителей общаться между собой и делиться опытом. Родители осознали, что у них есть недостатки в знаниях и умениях, необходимых для воспитания и развития детей с ООП. Родители убедились в том, что они не одиноки в своих затруднениях и что есть специалисты, готовые помочь им. Однако, они также поняли, что от них тоже многое зависит и что они должны быть активными участниками в преодолении дефицитов у детей.

Так же одним из значимых мероприятий выступил семинар-практикум «Особый ребенок. Кто он?», целью которого явилось формирование понимания у родителей необходимости показателей ППК в части обучения, воспитания и развития особого ребенка.

В рамках семинара-практикума предложены различные задания, которые помогли родителям лучше понять своих детей и научиться взаимодействовать с ними. Например, одним из заданий было составление плана развития ребенка на год вперед: фиксация целей, направленных на разные области жизни ребенка: образование, социальная адаптация, физическое развитие и т.д.

Другим заданием стало проведение ролевой игры, в которой родители играли роль своих детей. Примеры ситуаций, которые использовались в игре:

- родителя в роли ребёнка с речевыми нарушениями просят описать картинку или фотографию, используя только простые слова и короткие фразы. Например: «это собака», «она бежит», «она рада»;
- родителя в роли ребёнка с речевыми нарушениями, просят рассказать о своем дне, используя только простые слова и короткие фразы. Например: «я ходил в детский сад», «я помог другу», «я играл с друзьями».

Данное задание помогло родителям лучше понять, какие трудности и проблемы стоят перед их детьми, и как они могут помочь им в решении этих проблем.

Анализ отзывов участников позволил зафиксировать целесообразность подобного рода мероприятий в части их информативности и практико-ориентированности. Родители приобрели новые знания и умения, которые помогут им лучше понимать своих детей и взаимодействовать с ними. Некоторые родители отметили, что задания – достаточно сложные, но они справились с ними благодаря помощи специалистов – логопеда, педагога-психолога и дефектолога.

Так же одним из значимых мероприятий выступил обучающий семинар «Развитие коммуникативных умений у детей с ООП». Целью мероприятия явилось формирование у родителей компетенции в сфере построения конструктивного общения с детьми дошкольного возраста с ООП.

В ходе мероприятия родителям предложены различные задания, которые помогли им лучше понять, каковы особенности речевого развития на различных этапах онтогенеза у детей дошкольного возраста с различными особенностями психофизического развития, какие техники можно использовать для построения конструктивного общения с детьми. Они также узнали о различных методах обучения, которые могут помочь детям с нарушениями речи.

Одним из основных заданий выступило создание игр и упражнений для развития коммуникативных умений у детей. Родители делились на микрогруппы и каждой группе предлагалась определенная тема для игры. Например, одна группа проектировала игру на тему «Составление предложений», другая группа проектировала игру на тему «Развитие словарного запаса». Родители обменивались идеями и создавали игры, которые могут помочь детям улучшить коммуникативные умения.

Стоит отметить, что у родителей возникали затруднения при выполнении заданий. Некоторые из них не были уверены в своих знаниях о речевых нарушениях и не могли понять, какие методы лучше использовать для развития

коммуникативных навыков у своих детей. Некоторые родители также испытывали трудности при создании игр, так как им не хватало опыта в этой области.

Однако, благодаря помощи специалистов и других родителей, большинство участников справилось с заданиями и смогли создать игры, которые могут помочь их детям развивать коммуникативные умения. В результате мероприятия родители получили необходимые знания и инструменты для того, чтобы продолжать конструктивное общение с детьми дома и помогать им преодолевать затруднения в общении.

Так же в рамках программы «Школа родительского мастерства» для родителей подготовлен видео мастер-класс «Развитие познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста с использованием игры «Логико-малыш». Данная игра не только развивает познавательный интерес, но и помогает закрепить знания о цветах и счете у ребенка. Она также способствует развитию речи и расширению словарного запаса, поскольку дети произносят названия изображений на карточках. Игра также способствует развитию мелкой моторики, поскольку дети перемещают фишки в заданном направлении.

В рамках мастер-класса родители познакомились с игровым пособием «Логико малыш» и его применением в развитии познавательного интереса детей; продемонстрировано, как организовать данную игру с ребёнком, какую инструкцию озвучивать ребёнку. Так же родители научились создавать свои развивающие карточки для игрового планшета на различные темы, в том числе и на развитие речи.

После реализации программы «Школа родительского мастерства» 60% матерей проявили высокий уровень сформированности ППК, что подтверждалось способностью к организации конструктивного общения с детьми, целесообразному отбору игр, видов поддержки с учетом ООП детей; 20% матерей продемонстрировали средний уровень сформированности ППК: фиксировались моменты, в которых взрослым не удавалось вызывать у ребенка желание продолжать деятельность, проявлять к ней интерес, наблюдались трудности коммуникации; общение с детьми носило дискретный характер, недостаточно обращалось внимание на то, что интересует детей во время игровой деятельности; у 20 % матерей выявлен низкий уровень сформированности ППК: наблюдались затруднения во всех аспектах общения в системе «родитель – ребенок», в части активизации взаимодействия, оказания различных видов поддержки, поощрения за игровые действия, управления игровыми действиями и др.

Полученные результаты свидетельствуют о результативности положительной динамике в формировании ППК родителей, воспитывающих детей с ООП.

**Выводы.** Результаты исследования показали, что формирование ППК родителей детей с ООП посредством программы «Школа родительского мастерства» является эффективным процессом. С целью повышения компетенции конструктивного общения родителей с детьми с ООП считаем целесообразным реализацию подобного рода программ как одного и базовых направлений в реализации идей инклюзивного образования на уровне дошкольного образования, что обуславливает необходимость разработки и апробации технологии сопровождения семьи с особыми образовательными потребностями с учетом принципов дифференциации и индивидуализации в условиях реализации проекта «Современная семья и родительство: особенности и практики взаимодействия».

#### **Литература:**

1. Арамачева, Л.В. Современное детство и родительство: научный взгляд: монография / под общ. ред. О.В. Груздевой, Е.В. Улыбиной. Глава 4. «Особое» родительство. 4.1. Гришина К.Д., Шкерина Т.А. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, посредством мастерской «Всегда рядом». – 2021. – С. 76-98. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. – 292 с.
2. Бородина, В.А. Особенности коррекционно-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с тяжёлыми нарушениями речи / В.А. Бородина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – С. 9-22. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37213527> (дата обращения: 17.05.2024)
3. Влияние особенностей педагогической компетентности родителей на слухоречевое развитие их детей с кохлеарными имплантами / О. Беляева, Л. Брюховских, Т. Воронова, Г. Проглядова. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, – 2018. – № 46(4). – С. 88-95. – URL: <https://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/158> (дата обращения: 17.05.2024)
4. Егизарьянц, М.Н. Роль семьи в воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья / М.Н. Егизарьянц // Проблемы педагогики. – 2019. – №4 (43). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-vospitanii-rebenka-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 18.05.2024)
5. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 года / под общей ред. Н.Н. Малофеева. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 17.05.2024)
6. Шкерина, Т.А. Мастерская как средство сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.А. Шкерина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – С. 402-405. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46430420> (дата обращения: 17.02.2023)
7. Шкерина, Т.А. Аналитический обзор отечественных и зарубежных исследований в области воспитания детей с ОВЗ. Психология и педагогика детства: о воспитании, воспитанности, воспитателях: сборник статей / отв. ред. О.В. Груздева; ред. кол.; Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2022. – С. 170-184
8. Belková, V. Inclusive education in practice: teachers' opinions and needs / V. Belková // J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci. – 2012. – №14(9). – P. 1286-1298. – DOI: 10.17516/1997-1370-0819
9. Joshua, Annor Osam. The use of assistive technologies among children with disabilities: the perception of parents of children with disabilities in Ghana, Disability and Rehabilitation / Joshua Annor Osam // Assistive Technology. – 2021. – №16:3. – P. 301-308. – DOI: 10.1080/17483107.2019.1673836
10. Katharina-Theresa, Lindner. Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis / Katharina-Theresa Lindner // International Journal of Inclusive Education. – 2020. – DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450
11. Kholoud, Adeb Al-Dababneh. Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: teachers' beliefs and professionalism / Kholoud Adeb Al-Dababneh // Disability and Rehabilitation: Assistive Technology. – 2022. – №17:1. – P. 23-33. – DOI: 10.1080/17483107.2020.1752824

УДК 1174; 37.013

ассистент Шудуева Залина Аслановна

ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика Миллионщикова» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент Миназова Зарема Магомедова

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

старший преподаватель Харченко Сергей Борисович

ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

## РОЛЬ АДАПТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В условиях стремительного развития технологий и растущего разнообразия образовательных потребностей, адаптивные образовательные технологии играют ключевую роль в персонализации обучения. Эти технологии позволяют создать индивидуализированный образовательный опыт для каждого студента, учитывая его уникальные способности, интересы и уровень подготовки. В статье рассматриваются основные принципы адаптивного обучения, анализируются различные подходы к его внедрению, а также оцениваются преимущества и вызовы, связанные с применением адаптивных образовательных технологий. Особое внимание уделяется влиянию персонализированного подхода на академическую успеваемость и мотивацию учащихся, а также на формирование навыков самообразования и критического мышления.

*Ключевые слова:* адаптивные образовательные технологии, персонализация обучения, индивидуализированный образовательный опыт, академическая успеваемость, мотивация учащихся, самообразование, критическое мышление.

*Annotation.* With the rapid development of technology and the increasing diversity of educational needs, adaptive educational technologies play a key role in personalizing learning. These technologies make it possible to create an individualized educational experience for each student, taking into account his or her unique abilities, interests, and level of preparation. This article reviews the basic principles of adaptive learning, analyzes different approaches to its implementation, and evaluates the benefits and challenges of adaptive educational technologies. Special attention is paid to the impact of personalized approach on students' academic performance and motivation, as well as on the formation of self-education and critical thinking skills.

*Key words:* adaptive educational technologies, personalization of learning, individualized educational experience, academic performance, student motivation, self-education, critical thinking.

**Введение.** Адаптивные образовательные технологии (далее – АОТ) представляют собой новаторский подход, направленный на улучшение качества и эффективности обучения. В отличие от традиционных методов, которые часто ориентированы на «среднего» ученика, адаптивные технологии фокусируются на потребностях, способностях и интересах каждого отдельного учащегося. Персонализация обучения с помощью таких технологий позволяет создать индивидуализированный образовательный опыт обучающихся, что способствует более эффективному формированию общекультурных и профессиональных компетенций.

Интеграция АОТ в образовательный процесс осуществляется через использование различных цифровых платформ и инструментов. Это делает процесс обучения более интерактивным и динамичным, позволяя учащимся прогрессировать в своем темпе.

Одним из ярких примеров применения адаптивных технологий является использование интеллектуальных обучающих систем (Intelligent Tutoring Systems, ITS), которые могут симулировать функции персонального наставника. Эти системы предоставляют мгновенную обратную связь, помогая студентам справляться с возникающими трудностями и укреплять свои знания. ITS также могут предлагать различные пути решения задач, что благотворно отражается на формировании критического мышления у обучаемых.

Еще одним важным аспектом адаптивных технологий является их способность мотивировать учащихся. Персонализированный подход делает обучение более привлекательным и увлекательным, что повышает мотивацию и вовлеченность студентов. АОТ могут использовать игровые элементы (геймификацию), что способствует поддержанию интереса и повышению уровня мотивации. Кроме того, возможность получения мгновенной обратной связи и наблюдения за собственным прогрессом стимулирует студентов к достижению более высоких результатов.

Внедрение АОТ также способствует развитию навыков самообразования. Студенты учатся самостоятельно управлять своим образовательным процессом, принимать решения о выборе тем и материалов для изучения, а также оценивать свои достижения. Это особенно важно в современном мире, где непрерывное обучение и саморазвитие становятся неотъемлемой частью профессионального роста и личностного развития.

Однако, несмотря на очевидные преимущества, внедрение адаптивных технологий сталкивается с рядом вызовов. Одним из основных препятствий является необходимость значительных инвестиций в разработку и поддержку таких систем. Кроме того, важную роль играет подготовка преподавателей, которые должны уметь эффективно использовать адаптивные технологии в своей работе. Не менее важным является вопрос безопасности и конфиденциальности данных, так как использование персонализированных систем требует сбора и анализа большого объема информации о студентах.

Еще одним вызовом является необходимость обеспечения равного доступа к адаптивным технологиям для всех учащихся. В условиях цифрового неравенства важно, чтобы такие технологии были доступны не только в крупных городах, но и в удаленных регионах. Это требует создания инфраструктуры и обеспечения необходимыми ресурсами всех образовательных учреждений [1].

**Изложение основного материала статьи.** Исторический контекст и эволюция адаптивных образовательных технологий представляют собой важный аспект понимания их текущего состояния и потенциала для будущего развития. АОТ не возникли внезапно; их появление и развитие связаны с эволюцией педагогических подходов, технологическими инновациями и изменением потребностей общества.

История возникновения адаптивных технологий в образовании начинается с первых попыток создания индивидуализированных учебных программ. В 1960-х годах, с появлением первых компьютеров, ученые начали исследовать возможности использования вычислительной техники для улучшения образовательного процесса.

В 1970-х и 1980-х годах адаптивные технологии получили дальнейшее развитие благодаря интеграции искусственного интеллекта. Разработка интеллектуальных учебных систем (ITS) позволила создавать программы, которые могли анализировать ошибки учащихся и предлагать соответствующие корректировки и подсказки.

Сегодня АОТ продолжают развиваться, интегрируя достижения в области искусственного интеллекта, больших данных и мобильных технологий. Эти инновации позволяют не только улучшить качество обучения, но и сделать его более доступным и привлекательным для различных категорий учащихся.

Таким образом, исторический контекст и эволюция адаптивных образовательных технологий демонстрируют постепенное развитие от простых компьютерных программ до сложных интеллектуальных систем. Эти технологии продолжают эволюционировать, отражая изменения в образовательных парадигмах и технологические достижения, и имеют потенциал для значительного улучшения образовательного процесса в будущем (В.А. Ситаров [7]). Принципы и механизмы адаптивного обучения представляют собой основу, на которой строится эффективность и персонализация образовательного процесса. Понимание этих аспектов помогает глубже осознать, как адаптивные технологии могут быть интегрированы в образовательные системы для достижения максимальной результативности и удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся.

Принципы адаптивного обучения включают несколько ключевых постулатов, которые направляют разработку и внедрение адаптивных образовательных технологий. Основной принцип заключается в персонализации обучения, что подразумевает предоставление учебного материала и заданий, соответствующих уровню подготовки, стилю обучения и интересам каждого студента.

Это позволяет учащимся понимать свои ошибки и успехи в реальном времени, а также получать рекомендации по дальнейшему обучению. Обратная связь играет критическую роль в поддержании мотивации и вовлеченности студентов.

Гибкость и динамичность являются еще одним принципом адаптивного обучения. Образовательные программы должны быть гибкими, чтобы адаптироваться к изменяющимся потребностям и предпочтениям учащихся. Это включает возможность изменения траектории обучения, пересмотра учебного плана и методов преподавания на основе текущих данных и анализа. Динамичность системы позволяет оперативно реагировать на прогресс и трудности студентов, обеспечивая им оптимальные условия для обучения.

Механизмы адаптации содержания и методик обучения включают в себя использование передовых технологий и алгоритмов для персонализации образовательного процесса. Один из ключевых механизмов – сбор и анализ данных о студентах. Современные адаптивные системы собирают широкий спектр данных, включая результаты тестов, поведение на платформе, время, затраченное на изучение материала, и даже эмоциональное состояние учащихся. Эти данные используются для создания профиля студента и формирования индивидуального учебного плана (И.В. Павлова, А.А. Потапов [6]).

Анализ данных осуществляется с помощью алгоритмов машинного обучения и искусственного интеллекта. Эти алгоритмы позволяют выявлять закономерности и прогнозировать потребности студентов. Например, если система обнаруживает, что студент испытывает трудности с определенной темой, она может предложить дополнительные ресурсы или изменить методику подачи материала, чтобы облегчить понимание.

Контент-адаптация – важный механизм, который включает изменение сложности, объема и формата учебного материала в зависимости от уровня подготовки и предпочтений студента. Например, если учащийся быстрее усваивает информацию через видеуроки, система может предложить больше видеоконтента. Если студенту требуется больше практики, система предоставит дополнительные упражнения и интерактивные задания.

Методическая адаптация включает изменение педагогических стратегий и методов обучения. Адаптивные системы могут рекомендовать разные педагогические подходы для разных студентов, основываясь на их учебных предпочтениях и прогрессе. Например, для студентов, предпочитающих самостоятельное обучение, система может предложить индивидуальные исследовательские проекты, тогда как для студентов, нуждающихся в поддержке, могут быть предложены групповые занятия и наставничество.

Также важным аспектом является использование технологий для мониторинга и оценки прогресса студентов. Адаптивные системы предоставляют инструменты для отслеживания успеваемости и выявления проблемных областей. Эти инструменты позволяют преподавателям получать подробные отчеты и аналитические данные, что помогает им принимать обоснованные решения по корректировке учебного процесса. Примеры и инструменты адаптивных образовательных технологий демонстрируют, как современные цифровые платформы и алгоритмы могут трансформировать образовательный процесс, делая его более эффективным и персонализированным. В данном разделе рассматриваются современные платформы и инструменты, а также приводятся конкретные примеры успешного применения адаптивных образовательных технологий.

Одной из ведущих платформ, предлагающих адаптивное обучение, является Knewton. Эта платформа использует данные о поведении и успеваемости учащихся для создания индивидуальных учебных маршрутов. Knewton анализирует, как студенты взаимодействуют с учебными материалами, и предоставляет персонализированные рекомендации, которые помогают улучшить их понимание и удержание информации. Платформа также предлагает преподавателям инструменты для мониторинга прогресса студентов и адаптации учебных планов в реальном времени.

Еще одной популярной платформой является Smart Sparrow. Smart Sparrow позволяет преподавателям создавать интерактивные и адаптивные уроки, которые подстраиваются под индивидуальные потребности каждого учащегося. Платформа использует алгоритмы искусственного интеллекта для анализа ответов студентов и предоставления мгновенной обратной связи. Примеры успешного применения Smart Sparrow включают курсы по биологии и химии в университетах, где адаптивные уроки помогли студентам лучше понять сложные концепции и повысить успеваемость.

DreamBox Learning – еще один пример платформы, ориентированной на адаптивное обучение. DreamBox фокусируется на математике для начальных и средних школ. Платформа предоставляет интерактивные упражнения, которые автоматически адаптируются к уровню знаний и скорости обучения каждого ученика. Исследования показали, что использование DreamBox Learning приводит к значительным улучшениям в математической успеваемости учащихся.

Помимо платформ, существуют и отдельные инструменты, которые могут быть интегрированы в образовательный процесс для адаптации обучения. Один из таких инструментов – ALEKS (Assessment and Learning in Knowledge Spaces). ALEKS использует теорию пространств знаний для создания точного профиля знаний студента. На основе этого профиля система предлагает задания и ресурсы, которые соответствуют текущему уровню подготовки учащегося и помогают заполнить пробелы в знаниях.

Конкретные примеры успешного применения адаптивных образовательных технологий можно найти в различных образовательных учреждениях. Например, Университет Аризоны внедрил платформу Knewton для курсов математики. Результаты показали, что студенты, использовавшие адаптивные учебные материалы, значительно улучшили свои оценки по сравнению с теми, кто обучался по традиционным методам. Платформа позволила преподавателям эффективно отслеживать прогресс студентов и своевременно вмешиваться в случае необходимости.

Развитие навыков самообразования – еще один важный аспект адаптивных образовательных технологий.

Одной из ключевых проблем является высокая стоимость разработки и внедрения адаптивных технологий. Создание и поддержка таких систем требуют значительных финансовых вложений, что может быть особенно затруднительно для учебных заведений с ограниченными бюджетами. Кроме того, требуется приобретение современного оборудования и программного обеспечения, а также обучение персонала, что также увеличивает расходы. Без достаточного финансирования учебные заведения могут столкнуться с трудностями в обеспечении качественного и стабильного функционирования адаптивных образовательных систем.

Техническая сложность является еще одним значимым вызовом при внедрении адаптивных технологий. Для эффективного функционирования таких систем требуется наличие надежной ИТ-инфраструктуры, включая высокоскоростной Интернет, серверы и оборудование для хранения данных. В регионах с ограниченным доступом к таким ресурсам внедрение адаптивных технологий может оказаться проблематичным (З.Н. Ширмамедова, Р.С. Зарипова [8]). Кроме того, технические сбои и недостатки в программном обеспечении могут привести к перебоям в учебном процессе и вызвать недовольство как среди преподавателей, так и среди студентов.

Еще одним важным ограничением является проблема конфиденциальности и безопасности данных. АОТ собирают и обрабатывают большое количество персональных данных студентов, включая информацию о их учебной успеваемости, поведении и предпочтениях. Это вызывает необходимость обеспечения надежной защиты этих данных от несанкционированного доступа и кибератак. Учебные заведения должны принимать меры для защиты данных, что требует дополнительных ресурсов и усилий, а также соблюдения законодательных требований в области конфиденциальности и защиты информации.

Проблема сопротивления изменениям также играет значительную роль в процессе внедрения адаптивных технологий. Преподаватели и студенты могут оказаться не готовы к изменениям в учебном процессе и могут испытывать трудности с адаптацией к новым методам обучения. Недостаток мотивации и навыков для использования адаптивных технологий может привести к низкой эффективности их внедрения. Для преодоления этого вызова необходимо проводить тренинги и курсы повышения квалификации для преподавателей, а также информационные сессии для студентов, чтобы обеспечить их готовность и мотивацию к использованию новых технологий.

Кроме того, важным ограничением является риск увеличения цифрового разрыва. Внедрение адаптивных технологий может усугубить неравенство между студентами, имеющими доступ к современным цифровым устройствам и Интернету, и теми, кто этого доступа лишен. Учебные заведения должны стремиться к созданию равных возможностей для всех студентов, что может требовать дополнительных усилий по обеспечению доступа к технологиям и поддержке студентов из малообеспеченных семей. Культурные и языковые барьеры также могут стать препятствием при внедрении адаптивных технологий. Адаптивные системы часто разрабатываются с учетом специфики определенной культуры или языка, что может затруднить их использование в международном контексте. Необходимо учитывать культурные особенности и языковые различия студентов, чтобы создать более инклюзивные и универсальные АОТ.

Внедрение АОТ в образовательный процесс сопряжено с рядом вызовов и ограничений, которые требуют внимательного подхода и комплексных решений. Высокие затраты, технические сложности, проблемы конфиденциальности, сопротивление изменениям, риск увеличения цифрового разрыва и культурные барьеры – все это важные аспекты, которые необходимо учитывать для успешного внедрения и эффективного использования адаптивных образовательных технологий.

Это сделает обучение более наглядным и интерактивным, способствуя лучшему усвоению материала.

Развитие мобильных технологий и облачных сервисов также играет важную роль в будущем адаптивных образовательных технологий. Мобильные приложения и платформы, доступные через облачные сервисы, позволяют студентам учиться в любое время и в любом месте. Благодаря таким технологиям обучение становится более гибким и доступным, что способствует расширению образовательных возможностей для всех категорий студентов.

Важным аспектом будущего развития является также усиление междисциплинарного подхода в образовании. Адаптивные технологии могут способствовать интеграции различных дисциплин, предоставляя студентам возможность изучать комплексные темы и решать междисциплинарные задачи. Например, курсы по программированию могут быть интегрированы с курсами по математике и физике, что позволит студентам видеть практическое применение знаний и развивать навыки междисциплинарного мышления.

Кроме того, будущие перспективы включают усиление сотрудничества между образовательными учреждениями, технологическими компаниями и правительственными организациями. Такое сотрудничество может способствовать разработке и внедрению инновационных образовательных технологий, а также созданию стандартов и рекомендаций для их использования. Это поможет обеспечить качество и эффективность адаптивных технологий, а также их широкое распространение и доступность.

Важной перспективой является также усиление роли учителей и преподавателей в использовании адаптивных технологий. Технологии не заменяют учителей, но могут значительно облегчить их работу, предоставляя инструменты для более эффективного управления учебным процессом и индивидуальной поддержки студентов. Обучение и повышение квалификации преподавателей в области использования адаптивных технологий будет важным аспектом их внедрения.

Таким образом, будущее адаптивных образовательных технологий обещает значительные изменения и улучшения в образовательном процессе. Интеграция ИИ и машинного обучения, развитие VR и AR, мобильных технологий и облачных сервисов, междисциплинарный подход, сотрудничество между различными организациями, улучшение системы оценки и роль учителей – все эти направления будут способствовать созданию более эффективной и персонализированной образовательной среды (Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова [2]). Важно продолжать исследования и разработки в этой области, чтобы максимально использовать потенциал адаптивных технологий и обеспечить их широкое и успешное внедрение в образовательный процесс.

**Выводы.** В заключение можно сказать, что АОТ играют ключевую роль в персонализации обучения, предоставляя учащимся индивидуализированный образовательный опыт и способствуя более глубокому усвоению знаний. Несмотря на существующие вызовы, интеграция таких технологий в образовательный процесс открывает новые перспективы для развития образования, делая его более гибким, эффективным и ориентированным на потребности каждого ученика. Персонализированное обучение с использованием адаптивных технологий является важным шагом на пути к созданию инклюзивного и доступного образования для всех.

#### **Литература:**

1. Алексеева, Е.Н. Современные подходы к формированию личности будущих молодых специалистов в условиях высшего и среднего профессионального образования / Е.Н. Алексеева, В.А. Лапшин, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1 (92). – С. 217-219
2. Агальцова, Д.В. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза / Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 5-7

3. Байханов, И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году / И.Б. Байханов // Вестник института развития образования Чеченской Республики. – 2019. – № 17. – С. 5-13
4. Байханов, И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в Чеченской Республике / И.Б. Байханов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 6 (63). – С. 46-55
5. Бикбулатова, В.П. Мотивационная направленность как фактор формирования профессиональной компетентности студентов вуза / В.П. Бикбулатова, Р.С. Рабаданова, А.С. Кагосян // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2021. – Т. 10. – № 3. – С. 70-73
6. Павлова, И.В. Опыт разработки лабораторных стендов студентами в рамках проектного обучения / И.В. Павлова, А.А. Потапов // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 1-1. – С. 114-121
7. Ситаров, В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – Т. 10. – № 2. – С. 148-157
8. Ширмамедова, З.Н. Роль открытых электронных образовательных ресурсов в современном информационно-образовательном пространстве / З.Н. Ширмамедова, Р.С. Зарипова // Ученые записки ИСГЗ. – 2019. – Т. 17. – № 1. – С. 536-539

Педагогика

УДК 372.8

**кандидат физико-математических наук, доцент Яковлева Елена Николаевна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

**кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Вячеславовна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

**студентка Липинская Виктория Алексеевна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

### ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ТРИГОНОМЕТРИИ

*Аннотация.* В статье рассматривается использование метода проектов при обучении школьников тригонометрии. Рассмотрена история развития и применения тригонометрии. Авторы предлагают использовать проекты на уроке обобщения и систематизации знаний. Отмечается возможность применения проектов во внеурочной работе с целью повышения мотивации к изучению тригонометрии. Приведены примеры тригонометрических уравнений для учебных проектов. Для каждого уравнения приведено решение. Комментарий учителя позволяет дать учащимся верное направление решения. Представлены темы проектов, которые можно использовать во внеурочной деятельности. Работая самостоятельно, учащиеся приобретают необходимые знания в области тригонометрии. Авторы делают вывод о пользе такой деятельности для школьников.

*Ключевые слова:* тригонометрия, применение тригонометрии, метод проектов, групповая форма работы, решение тригонометрических уравнений.

*Annotation.* The article discusses the use of the project method in teaching trigonometry to schoolchildren. The history of the development and application of trigonometry is considered. The authors suggest using projects in the lesson of generalization and systematization of knowledge. The possibility of using projects in extracurricular work in order to increase motivation to study trigonometry is noted. Examples of trigonometric equations for educational projects are given. For each equation, a solution is given. The teacher's comment allows you to give students the right direction for the solution. The topics of projects that can be used in extracurricular activities are presented. Working independently, students acquire the necessary knowledge in the field of trigonometry. The authors conclude that such activities are beneficial for schoolchildren.

*Key words:* trigonometry, application of trigonometry, project method, group form of work, solution of trigonometric equations.

**Введение.** Многие науки и их разделы появлялись в древности. Так и случилось с тригонометрией. В древности необходимо было измерять углы и расстояния, поэтому потребовалось развитие данной области знаний.

В Древней Греции тригонометрия была инструментом для астрономических измерений и расчетов, это оказало существенное влияние на развитие астрономии в последующие эпохи.

В средневековые арабские ученые сыграли большую роль в сохранении и передачи знаний. Они активно переводили тексты, которые стали в последующем основой арабской науки. Также важными были работы испанцев. Их переводы позволили европейским ученым ознакомиться с древними текстами и идеями.

В эпоху Возрождения тригонометрические методы пользовались спросом в навигации для определения широты и долготы, в картографии для более точного изображения географических объектов. Архитекторы использовали, и до сих пор применяют тригонометрию при проектировании и строительстве. В промышленности нашла своё применение при вычислении углов, скоростей, моментов сил и других параметров для проектирования и оптимизации механизмов и машин [1].

**Изложение основного материала статьи.** С развитием образования тригонометрия стала неотъемлемой частью школьной и университетской программ. Учебные заведения дают студентам глубокие знания о тригонометрических функциях, уравнениях и применении этих знаний в различных областях науки и техники.

Материал разделен на три части, которые изучаются в разные периоды обучения:

1. С помощью тригонометрических таблиц учащиеся знакомятся с определениями синуса, косинуса и тангенса, а также со сторонами прямоугольных треугольников.

2. Тригонометрические функции задаются с помощью окружностей, и ученики постепенно рассматривают функции произвольного аргумента, выраженного в радианах, строят графики функций и рассматривают их свойства.

3. Учащиеся учатся решать тригонометрические уравнения и неравенства, а также узнают о применении тригонометрических функций в физике, в частности, при изучении гармонических колебаний.

С развитием современных технологий тригонометрия преподается в учебных заведениях в интерактивной форме. Компьютерные программы и онлайн-материалы предоставляют учащимся возможность визуализировать и экспериментировать с тригонометрическими теоремами, облегчая понимание и усвоение материала.

В современном мире тригонометрия все чаще используется в сочетании с другими научными дисциплинами. Например, в биоинформатике она применяется для анализа структуры биомолекул, а в информатике – для создания алгоритмов обработки изображений.

Тригонометрия, будучи богатой математической дисциплиной, продолжает оставаться фундаментальным инструментом для понимания и описания мира вокруг нас. Ее применение в различных областях подчеркивает ее значимость как важного элемента в научном, технологическом и культурном развитии человечества.

Тригонометрия для большинства старшеклассников является трудностью. Но на самом деле она не так сложна, как кажется. Тригонометрия проста и логична. Очень важно начинать с самых основ. Вспомнить, что такое градусы и радианы, определения синуса и косинуса произвольного угла.

Чтобы правильно решать тригонометрические уравнения нужно разобраться с определениями и свойствами функций, понять, почему именно так решается тот или иной пример.

Что еще нужно для решения заданий? Конечно же, тригонометрическая таблица и формулы. Выучить за один вечер формулы сложно, почти невозможно, поэтому лучше начинать учить сразу. Помочь школьникам мы, учителя, можем с помощью выделения на уроке 2-3 минут на повторение.

Как сделать это интересно и легко? Вырежьте или распечатайте карточки из плотной бумаги. На одной пусть будет левая часть формулы. На другой – правая. Перемешиваете, и дети собирают. Любые формулы запоминаются легко и быстро!

Но как научить школьников решать разные виды тригонометрических уравнений? Можно воспользоваться методом проектов.

Под методом проектов чаще всего стоит понимать, поставленную цель, которую нужно реализовать при помощи тщательной детальной разработки проблемы, завершающейся вполне осмысленным, осязаемым результатом, который можно применить на практике.

Применить метод проектов можно на уроке обобщения и систематизации знаний. Поделит класс на четыре группы, каждая команда жеребьевкой выберет себе уравнение. Школьники готовят презентацию, рассказ (любой удобный им формат), показывают свою работу классу, тем самым знакомя одноклассников с уравнением и его решением. Отразить в своём представлении каждая группа должна:

1. Формулы, теоремы, определения, которые используются для решения;
2. Решение уравнения с комментариями.

Как уже сказано выше, такой формат поможет в короткие сроки повторить пройденный материал. Группа отработывает навык решения тригонометрических уравнений и в простой для понимания форме напоминает одноклассникам теорию. Учитель же, в свою очередь, может помочь, оставив комментарий к каждому уравнению, для того, чтобы школьники стали думать и решать в правильном направлении.

Для подобных проектов можно использовать ниже предложенные уравнения [2].

Пример 1. Решить систему уравнений:

$$\begin{cases} \sin x \cdot \cos y = \sin x - \cos y, \\ \sin x \cdot \cos y = \frac{\sin x}{\cos y}. \end{cases}$$

Введем следующие обозначения  $\sin x = t; \cos y = u$ , причем  $u \neq 0$ . Тогда система примет вид:

$$\begin{cases} t \cdot u = t - u, \\ t \cdot u = \frac{t}{u}. \end{cases}$$

Из второго уравнения системы получаем  $t \cdot (u^2 - 1) = 0$ .

Произведение равно нулю, если равно нулю хотя бы один из сомножителей. Если  $t = 0$ , то из первого уравнения системы получим  $u = 0$ . Чего не может быть.

Значит,  $(u^2 - 1) = 0$ . Получаем  $u = \pm 1$ . Подставляя значение  $u = 1$  в первое уравнение системы, приходим к уравнению  $t = t - 1$ , которое решений не имеет.

Рассмотрим  $u = -1$ , получим из первого уравнения  $-t = t + 1$ ,  $t = -\frac{1}{2}$ .

Выполняем обратную замену:  $\sin x = -\frac{1}{2}; \cos y = -1$ .

Решая эти простейшие уравнения, получим  $x = (-1)^{n+1} \cdot \frac{\pi}{6} + \pi n, y = -\frac{\pi}{2} + 2\pi k$  ( $n, k \in \mathbb{Z}$ ).

Комментарий от учителя: для решения уравнения рекомендуется ввести новые переменные.

Пример 2. Решить уравнение:

$$\sin x + \cos x = \sec x + \csc x.$$

По определению  $\sec x = \frac{1}{\cos x}; \csc x = \frac{1}{\sin x}$ . Тогда уравнение примет вид:

$$\sin x + \cos x = \frac{1}{\cos x} + \frac{1}{\sin x},$$

то есть

$$\sin x + \cos x = \frac{\sin x + \cos x}{\sin x \cdot \cos x},$$

причем должны выполняться условия  $\sin x \neq 0$  и  $\cos x \neq 0$ .

Перенеся все члены уравнения в левую часть, и вынеся общий множитель, получаем уравнение:

$$(\sin x + \cos x) \left(1 - \frac{1}{\sin x \cdot \cos x}\right) = 0.$$

Приравняем к нулю первый множитель и решим уравнение  $\sin x + \cos x = 0$ . Получаем  $\operatorname{tg} x = -1$ ,  $x = -\frac{\pi}{4} + \pi k$ , где  $k \in \mathbb{Z}$ .

Приравнивая к нулю второй множитель, получим уравнение

$1 - \frac{1}{\sin x \cdot \cos x} = 0$ , при этом  $\sin x \cdot \cos x = 1$ . Умножив обе части равенства на 2 и используя формулу синуса двойного угла, получим  $\sin 2x = 2$ . Это уравнение корней не имеет.

Ответ:  $x = -\frac{\pi}{4} + \pi k$ , где  $k \in \mathbb{Z}$

*Комментарий от учителя:* необходимо повторить формулы секанса, косеканса и двойного угла.

**Пример 3.** Решить уравнение

$$|\sin x| + |\cos x| = 1$$

Согласно определению модуля рассмотрим уравнение в каждой четверти. В каждой из четвертей выполняются условия для  $\sin x$  и  $\cos x$ :

- 1)  $\begin{cases} \sin x \geq 0; \\ \cos x \geq 0; \end{cases}$
- 2)  $\begin{cases} \sin x \geq 0; \\ \cos x < 0; \end{cases}$
- 3)  $\begin{cases} \sin x < 0; \\ \cos x < 0; \end{cases}$
- 4)  $\begin{cases} \sin x < 0; \\ \cos x \geq 0. \end{cases}$

Раскрывая модули для каждого из четырех случаев, получаем уравнения и решаем их.

1)  $\sin x + \cos x = 1$ .

Возведем в квадрат обе части равенства  $(\sin x + \cos x)^2 = 1$ , и используем основное тригонометрическое тождество, получим

$$1 + 2 \sin x \cos x = 1, \sin 2x = 0,$$

$$x = \frac{\pi k}{2}, \text{ где } k \in \mathbb{Z}$$

2)  $\sin x - \cos x = 1$ .

Умножив обе части равенства на число  $\frac{\sqrt{2}}{2}$  и воспользовавшись формулой синуса разности, получим

$$\frac{\sqrt{2}}{2} \sin x - \frac{\sqrt{2}}{2} \cos x = \frac{\sqrt{2}}{2}, \sin x \cos \frac{\pi}{4} - \cos x \sin \frac{\pi}{4} = \sin \left( x - \frac{\pi}{4} \right),$$

$$\sin \left( x - \frac{\pi}{4} \right) = \frac{\sqrt{2}}{2}, x - \frac{\pi}{4} = \frac{\pi}{4} + 2\pi k, \text{ где } k \in \mathbb{Z},$$

$$x = \frac{\pi}{2} + 2\pi k, \text{ где } k \in \mathbb{Z}.$$

3)  $-\sin x + \cos x = 1$ .

$$-\frac{\sqrt{2}}{2} \sin x + \frac{\sqrt{2}}{2} \cos x = \frac{\sqrt{2}}{2}, -\sin x \sin \frac{\pi}{4} + \cos x \cos \frac{\pi}{4} = \cos \left( x + \frac{\pi}{4} \right),$$

$$\cos \left( x + \frac{\pi}{4} \right) = \frac{\sqrt{2}}{2}, x + \frac{\pi}{4} = \pm \frac{\pi}{4} + 2\pi k, \text{ где } k \in \mathbb{Z},$$

$$x = -\frac{\pi}{2} + 2\pi k, \text{ где } k \in \mathbb{Z},$$

$$x = 2\pi k, \text{ где } k \in \mathbb{Z}.$$

Подставляя значения в исходное уравнение, находим, что

$$x = -\frac{\pi}{2} + 2\pi k$$
 не является решением уравнения.

4)  $-\sin x - \cos x = 1$ .

$$-\sin x = 1 + \cos x, \sin^2 x = (1 + \cos x)^2,$$

$$\sin^2 x - 1 - 2 \cos x - \cos^2 x = 0, -2 \cos x - 2 \cos^2 x = 0,$$

$$-2 \cos x \cdot (1 + \cos x) = 0.$$

а)  $\cos x = 0$ ,

$$x = \frac{\pi}{2} + 2\pi k,$$

$$x = \frac{3\pi}{2} + 2\pi k.$$

Подставляя найденные значения в исходное уравнение, находим, что  $x = \frac{\pi}{2} + 2\pi k$  не является решением уравнения.

б)  $\cos x = -1$ ,

$$x = \pi + 2\pi k.$$

Учитывая области раскрытия модулей, получаем решение исходного уравнения  $x = \frac{\pi}{2} \cdot k$ , где  $k \in \mathbb{Z}$ .

*Комментарий от учителя:* повторить определение модуля, формулы синуса и косинуса суммы, знаки тригонометрических функций по четвертям.

**Пример 4.** Решить уравнение



$$\sin x + \sin 9x = 2.$$

Так как при любом выполняется неравенство  $\sin \alpha < 1$ , то исходное уравнение равносильно системе

$$\begin{cases} \sin x = 1, \\ \sin 9x = 1, \end{cases}$$

$$\begin{cases} x = \frac{\pi}{2} + 2\pi n, & n \in \mathbb{Z}, \\ x = \frac{\pi}{18} + \frac{2\pi k}{9}, & k \in \mathbb{Z}. \end{cases}$$

Откуда получаем

Решением системы будут те значения  $x$ , которые являются решениями каждого из уравнений системы. Поэтому

$$x = \frac{\pi}{2} + 2\pi n, \quad n \in \mathbb{Z}.$$

ответом будет

*Комментарий от учителя:* воспользоваться свойством ограниченности функций.

Метод проектов может помочь при изучении тригонометрических уравнений, так как он способствует более глубокому пониманию материала и помогает школьникам применять теоретические знания на практике. Рекомендуется подобрать уравнения для проектов различного вида, либо уравнения, решаемые разными методами. Тогда в комментарии учителя может содержаться подсказка – указание метода, каким рекомендуется решить данное уравнение.

Можно предложить следующие темы для проектов:

1. Тригонометрия вокруг нас.
2. История возникновения синусоиды.
3. Как появились тригонометрические функции.
4. Зачем нужна тригонометрия?

**Выводы.** Использовать метод проектов можно не только для решения заданий, но и, например, изучения истории тригонометрии или её приложений. Работая над такими проектами, школьники приобретают необходимые знания в этой области. Повышается их мотивация к изучению тригонометрии в целом.

**Литература:**

1. Белобородова, С.В. Об историко-генетическом методе / С.В. Белобородова // Математика в школе. – 1999. – №6. – С. 7-10
2. Штейнгарц, Л.А. Вокруг уравнения  $\sin x + \cos x = 1$ . Упражнения, решения и ответы / Л.А. Штейнгарц // Математика в школе. – 2021. – № 3. – С. 71-75

Педагогика

### УДК 376.3

кандидат педагогических наук Ястребова Лариса Александровна

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

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* В статье представлены результаты экспериментальной работы по обследованию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психоречевого развития (ЗППР). В ходе эксперимента изучались состояние орального праксиса, способности к подражанию, неречевые функции, слуховые функции, фонетическая сторона речи, объем и точность пассивного словаря, грамматический строй речи, понимание предложений детьми испытуемой группы. Полученные результаты позволили сформулировать рекомендации для логопедов и родителей по преодолению выявленных недостатков у детей испытуемой группы.

*Ключевые слова:* психоречевое развитие, задержка психоречевого развития, речевые и неречевые функции, оральный праксис, фонетическая сторона речи, грамматический строй речи.

*Annotation.* The article presents the results of experimental work on the examination of children of primary preschool age with delayed psychospeech development (DSRD). During the experiment, the state of oral praxis, the ability to imitate, non-speech functions, auditory functions, the phonetic side of speech, the volume and accuracy of the passive vocabulary, the grammatical structure of speech, and the understanding of sentences by children in the test group were studied. The results obtained made it possible to formulate recommendations for speech therapists and parents to overcome the identified deficiencies in children of the test group.

*Key words:* psychospeech development, delayed psychospeech development, speech and non-speech functions, oral praxis, phonetic side of speech, grammatical structure of speech.

**Введение.** Психоречевое развитие является одним из ключевых аспектов развития ребёнка в дошкольном возрасте. Этот период отличается повышенной активностью в развитии речи и психических процессов, что влияет на формирование коммуникативных навыков и когнитивных способностей. Проблема психического и речевого развития детей является одной из наиболее важных в современных психолого-педагогических, нейропсихологических, психолингвистических и физиологических исследованиях.

В трудах Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, А.В. Запорожца [1, 2, 3] и других, раскрываются закономерности развития речи и психики детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. Определяется роль речи в психическом развитии, особенности становления речи и общения, а также содержание, методы и приёмы обучения разных детей разным нозологических групп. Современные научные представления свидетельствуют о том, что речь является одной из наиболее сложных высших психологических функций, которая организует и связывает психические процессы (внимание, восприятие, память, мышление и пр.).

Одной из особенностей психоречевого развития детей дошкольного возраста является разнообразие способов восприятия информации и освоения навыков общения. На протяжении данного периода дети активно учатся воспринимать мир через зрительное, слуховое и тактильное восприятие. Они начинают осваивать навыки слушания и повторения, оценивания и выражения своих эмоций и мыслей. Наблюдается интенсивное развитие словарного состава ребёнка. Дети начинают активно усваивать новые слова, грамматические конструкции, а также учатся использовать их в различных

структурах предложений. Важной частью психоречевого развития становится развитие лексико-грамматической стороны речи, а также навыки связного рассказа и правильного использования речевых средств.

Вышесказанное определяет актуальность своевременного изучения состояния психоречевых функций у детей младшего дошкольного возраста. Согласно МКБ-11, ЗППР входят в группу расстройств нейропсихического развития, подгруппу 6A 01 «Расстройства развития языка и речи». У детей данной нозологической группы отмечается запаздывание созревания определённых мозговых структур или дисплазия мозга. Анамнез таких детей показывает, что многие рождались слабыми, с малым весом и сразу проявляли ряд отклонений в нервном и психическом развитии (беспокойство, плохой сон и т.д.). Характерно, что большинство детей до одного года подвергались разнообразным и, как правило, частым заболеваниям, среди которых преобладали ОРЗ, пневмонии, детские инфекции, желудочно-кишечные заболевания, грипп. Соматические заболевания усугубляют действие причин неврологического характера, которым, скорее всего, принадлежит основное место. Некоторые полагают, что соматические заболевания (рахит, грипп и др.) у части детей могут быть с основным этиологическим фактором психоречевой задержки. В небольшом числе случаев в анамнезе до года были мозговые заболевания, ушибы головы.

**Изложение основного материала статьи.** Экспериментальная работа с целью обследования детей младшего дошкольного возраста с ЗППР, осуществлялась по методикам Г.В. Чиркиной, ЕА. Стребелевой, Т.Б. Филичева, Т.В. Тумановой, Н.В. Нищевой [4, 5, 6].

Анамнестические данные были получены в ходе беседы с родителями. Сбор анамнестических данных отражал особенности протекания беременности и родов, выявлял особенности раннего физического и речевого развития детей в первые три года жизни. Анализ анамнестических данных позволил определить группы причин возникновения ЗППР у испытуемых.

Возраст матерей при родах колеблется от 19 до 32 лет, отцов – от 21 до 40 лет. От первой беременности и первых родов – 40,2%. От первых родов, но не первой беременности (т.е. в анамнезе – невыношенные беременности матери) – 32,1%. От второй беременности, вторых родов – 25,9%. Нормальное протекание беременности было зафиксировано только у 36,6% матерей. В 24,1% случаев зафиксирован токсикоз во 2-й половине беременности, в 19,6% – угроза выкидыша, в 12,5% – резус-конфликт матери и ребёнка. Роды прошли нормально у 29,5% матерей. В 21,4% случаев роды оказались досрочными, в 16,1% – затяжными, ещё в 19,6% – было выполнено экстренное кесарево сечение. Начало гуления, лепета и возникновение первых слов у всех детей испытуемой группы имеет более поздний (в сравнении с нормативным развитием) старт.

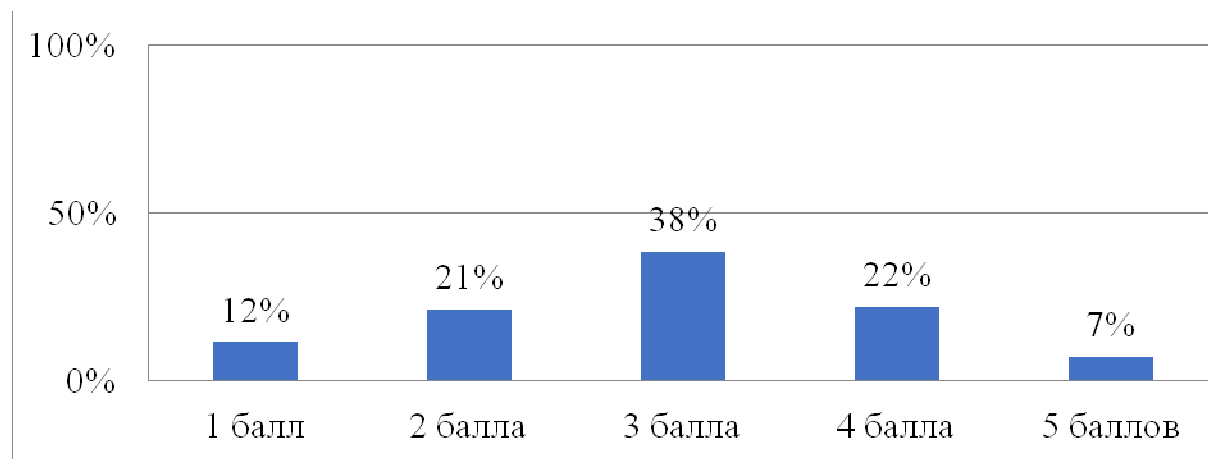
Критериями количественной оценки выполнения заданий, являлись: правильность и скорость выполнения заданий, количество ошибок и объем использования помощи экспериментатора.

Количественная оценка производилась следующим образом:

- 1 балл – не принял инструкцию, не понял цель задания;
- 2 балла – принял задание, но по инструкции выполнить не может;
- 3 балла – принял задание, выполняет с ошибками;
- 4 балла – принял задание, допускает неточности при выполнении;
- 5 баллов – принял задание, выполняет все задания и инструкции.

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что развитие моторных функций у 7% детей испытуемой группы соответствует возрастной норме. Они смогли выполнить все предложенные задания, продемонстрировав достаточный уровень развития корпарального, мануального и орального праксиса. 22% допускали неточности при выполнении заданий, в частности не смогли выполнить некоторые действия. 38% – выполняли задания с интересом, но допускали частые ошибки, т.к. торопились с выполнением, невнимательно слушали инструкции.

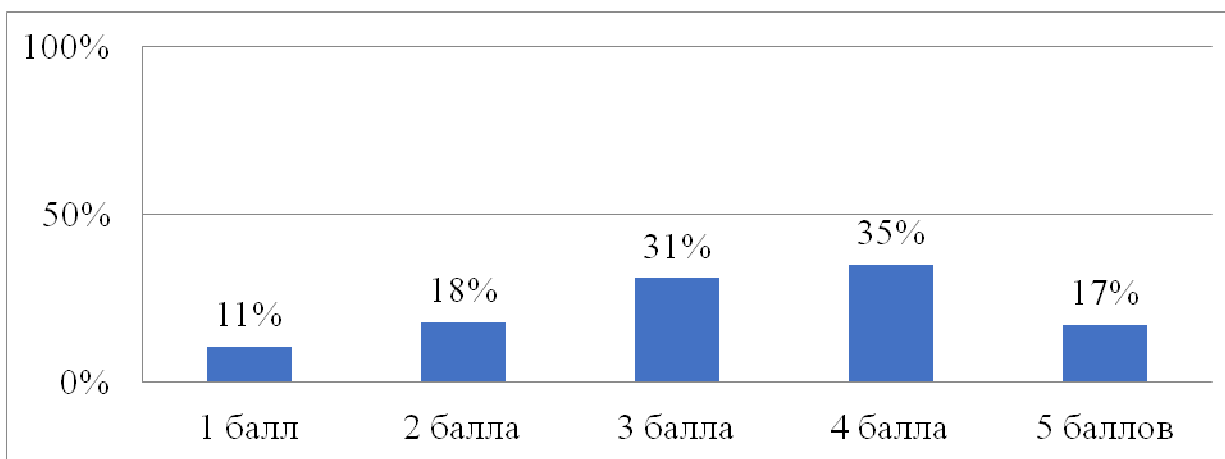
Наибольшие трудности у испытуемых вызывали задания, направленные на изучение состояния орального праксиса. 10% детей не приняли инструкцию и не поняли цель задания. 21% детей испытуемой группы не смогли повторить задания вслед за экспериментатором, несмотря на его понимание. Количественные результаты представлены в диаграмме на рисунке 1.



**Рисунок 1. Результаты обследования моторных функций детей испытуемой группы**

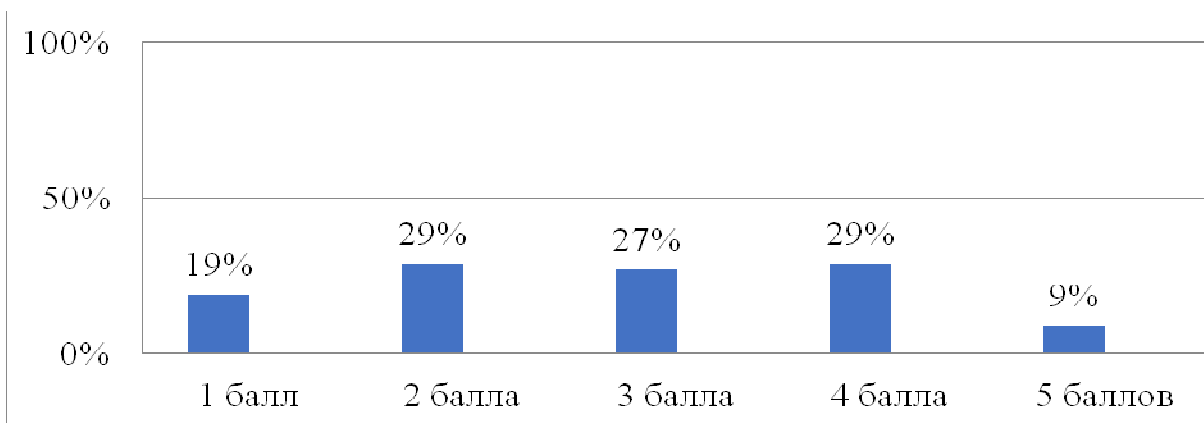
В ходе изучения способности к подражанию у испытуемых детей было установлено, что 17% из них смогли в полной мере справиться с предложенными заданиями: они успешно копировали жесты и мимику, показывали жестами знакомые действия, отражали в жестах действия по запросу экспериментатора. У 35% детей выполнение заданий не вызвало особых трудностей, однако, они допускали ошибки, связанные с невнимательностью, высокой отвлекаемостью (путали жесты, показывали жесты, не соответствующие называемым действиям). У 31% детей ошибки были более значительными: им не всегда удавалось повторить за экспериментатором жест или показать жест для нужного действия. некоторые из них отказывались от выполнения задания.

Количественные результаты изучения способности к подражанию у детей испытуемой группы представлены в диаграмме на рисунке 2.



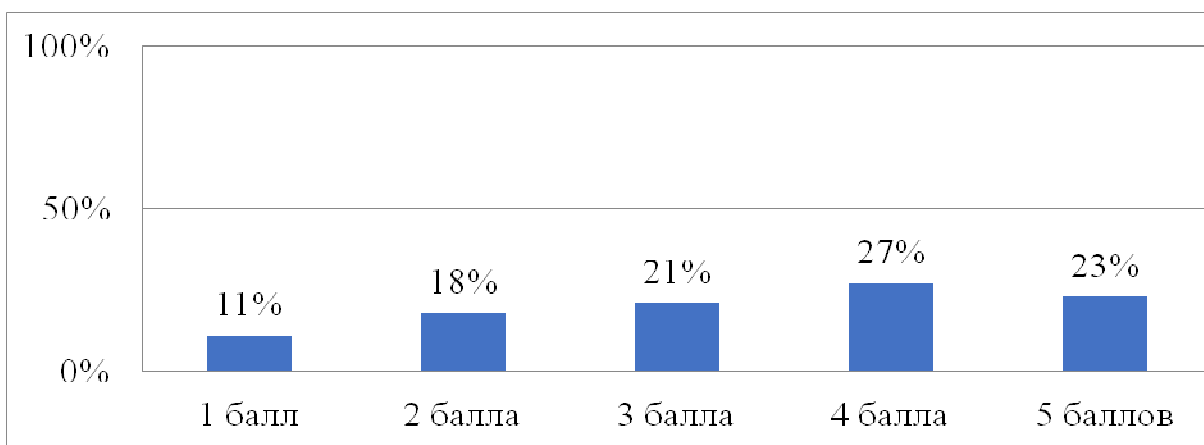
**Рисунок 2. Результаты обследования способности к подражанию у детей испытуемой группы**

Обследование неречевых функций у испытуемых детей показало, что справиться с предложенными заданиями без ошибок смогли лишь 9% детей. Они легко ориентировались в пространстве, по просьбе экспериментатора указывали на расположение двери, потолка, пола и пр. У 17% задания не вызвали особенных сложностей, но ими были допущены незначительные ошибки. У 27% детей задания вызвали более значительные сложности. Вместе с тем, они всё равно стремились их завершить, опирались на помощь экспериментатора. 19% детей отказались от выполнения данного задания. Полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 3.



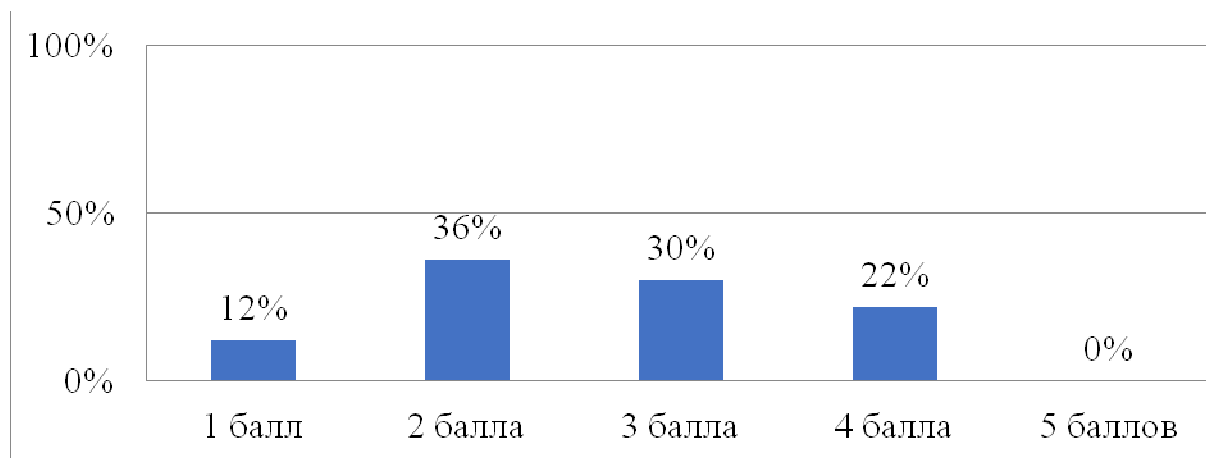
**Рисунок 3. Результаты изучения неречевых функций у детей испытуемой группы**

Обследование слуховой функции у детей испытуемой группы показало, что безошибочно с заданиями справились лишь 23%. У 27% детей не возникло проблем при выполнении предлагаемых заданий, однако, они совершали ошибки при сопоставлении звучащих игрушек и звуков, что ими издаются. У 21% детей ошибок при выполнении заданий было больше, чем одна или две. При этом мы полагаем, что ошибки, допускаемые в ходе обследования слуховой функции, возникали не в результате слуховой депривации, а в виду нарушения функций внимания, их рассредоточенности. Полученные данные показали, что выраженные нарушения слуховой функции отмечаются у 11% детей. Результаты обследования представлены в диаграмме на рисунке 4.



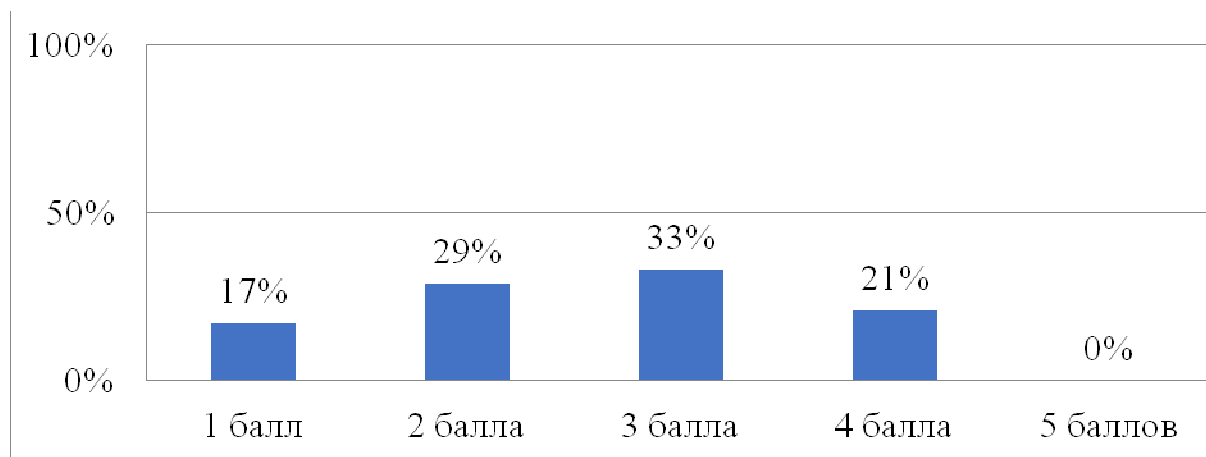
**Рисунок 4. Результаты обследования слуховой функции у детей испытуемой группы**

При выполнении заданий, направленных на изучение состояния фонетической стороны речи, дети испытуемой группы справиться безошибочно не смогли. С незначительными ошибками справились 22% детей, с более заметными ошибками – ещё 30% детей. У 36% были выявлены множественные фонетические нарушения. Остальные 12% не смогли выполнить полученных инструкций. Количественные результаты обследования фонетической стороны речи у детей испытуемой группы представлены в диаграмме на рисунке 5.



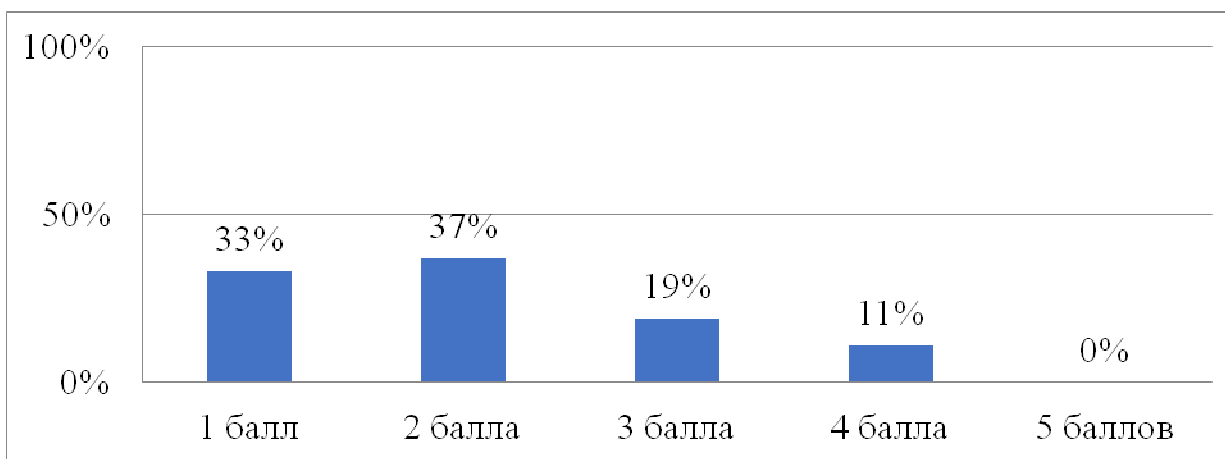
**Рисунок 5. Результаты обследования фонетической стороны речи детей испытуемой группы**

Качественно-количественный анализ результатов обследования фонематического восприятия у детей испытуемой группы показал следующее. Без ошибок с предложенными заданиями не справился никто из детей. С незначительными ошибками выполнить задания смогли 21%, с более заметными нарушениями – ещё 33% детей. У 29% отмечались выраженные нарушения фонематического восприятия. 17% – не справились с заданием. Им не удалось выполнить задания, они с трудом понимали инструкции, слушали экспериментатора невнимательно, отказались от выполнения заданий. Результаты обследования фонематического восприятия у детей испытуемой группы представлены в диаграмме на рисунке 6.



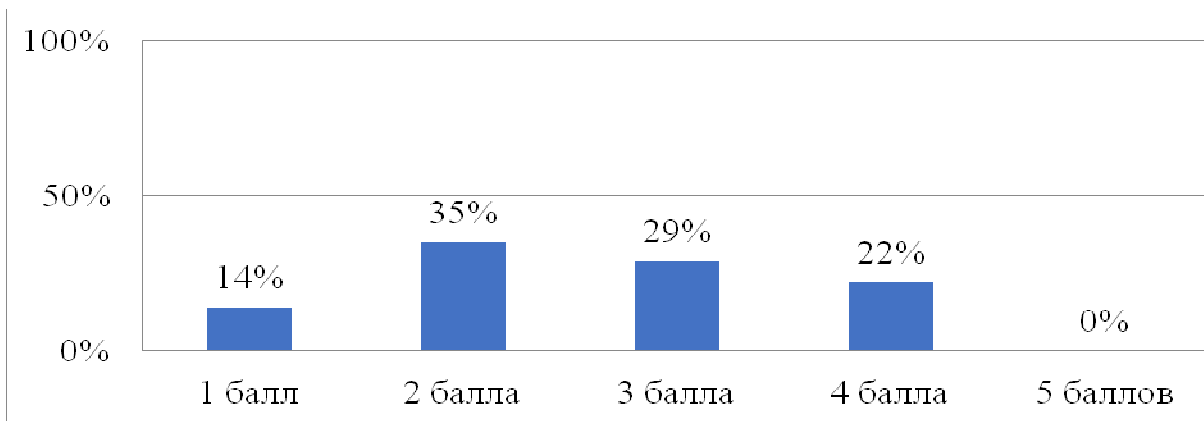
**Рисунок 6. Результаты обследования фонематического восприятия у детей испытуемой группы**

Следующим изучаемым параметром стал объем и точность пассивного словаря. Учитывая, что детям с ЗПРР нередко свойственен речевой негативизм (т.е. намеренный отказ от использования речи и участия в ситуациях коммуникации), нас не удивил тот факт, что 33% детей категорично отказались выполнять задания, а 37% детей, приняв инструкцию, проигнорировали последующие действия экспериментатора. Задания с небольшими трудностями, таким образом, выполнили лишь 30% детей. Безошибочного выполнения не показал никто из детей. Результаты обследования объема и точности пассивного словаря представлены в диаграмме на рисунке 7.



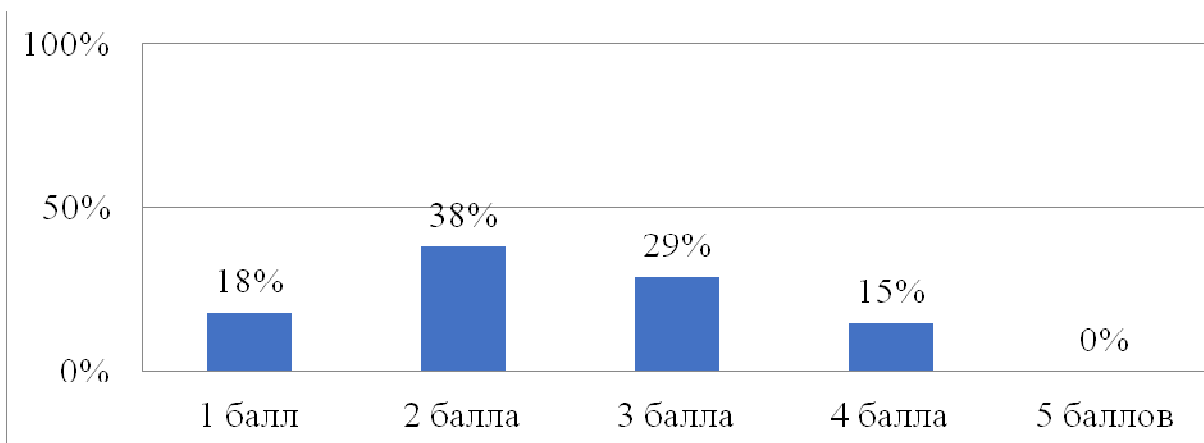
**Рисунок 7. Результаты обследования пассивного словаря у детей испытуемой группы**

Качественный и количественный анализ результатов обследования элементарных грамматических форм у дошкольников испытуемой группы показал следующее. От выполнения задания категорически отказались 14% детей, 35% детей не смогли до конца понять инструкцию, в связи с этим выполнение заданий реально осуществляли 51% детей испытуемой группы. Безошибочного выполнения заданий с этими детьми достичь не удалось. Наибольшие трудности вызывало понимание предлогов, отражающих пространственные взаимоотношения. Кроме этого, проблемы с дифференциацией вызывали также слова, образованные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов. Результаты обследования элементарных грамматических форм у детей испытуемой группы представлены в диаграмме на рисунке 8.



**Рисунок 8. Результаты обследования элементарных грамматических форм у детей испытуемой группы**

Заключительным этапом экспериментальной работы стало изучение понимания предложений детьми испытуемой группы. Качественно-количественный анализ полученных данных показал, что не смогли понять инструкцию к выполнению заданий 18% детей из испытуемой группы. 38% детей, поняв инструкцию, не захотели участвовать в выполнении заданий (проявления речевого негативизма). Из всей испытуемой группы 44% детей смогли выполнить задания с различной степенью успешности. Безошибочно задания не смог выполнить никто. Результаты обследования понимания предложений детьми испытуемой группы представлены в диаграмме на рисунке 9.



**Рисунок 9. Результаты обследования понимания предложений детьми испытуемой группы**

**Выводы.** Проведённая экспериментальная работа позволила нам установить, что младшие дошкольники с ЗППР обладают целым рядом недостатков в развитии речи и психомоторных функций. Основными из них являются речевой негативизм, низкий уровень пассивного словарного запаса, недостаточное развитие фонетической стороны речи и фонематического восприятия, проблемы в дифференциации элементарных грамматических форм и понимании предложений. Стремление к выполнению заданий, независимо от возникших затруднений, было отмечено у незначительной части испытуемых.

Для более точной оценки проблем и разработки эффективных методов преодоления имеющихся нарушений необходима дальнейшая организация и проведения комплекса мероприятий для обследования и последующей логопедической коррекции. С целью преодоления выявленных нарушений у испытуемых детей нами были сформулированы рекомендации для логопедов и родителей. Основное содержание необходимых мероприятий должно строиться с опорой на создание речевой среды и применение современных технологий.

#### **Литература:**

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 332 с. – (Антология мысли). – Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/518576> (дата обращения: 15.01.2024)
2. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс; Москва: Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с.
3. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2 томах / А.В. Запорожец. – Москва: Педагогика, 1986. – 320 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 2004. – 164 с.
5. Филичева, Т.Б. Комплексное обследование речевого и психомоторного развития дошкольника. Диагностический альбом (6-7 лет) / Т.Б. Филичева. – Санкт-Петербург: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2022. – 40 с.
6. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – 4-е изд., доп. – Москва: АРКТИ, 2010. – 239 с.

**Психология**

**УДК 159.99**

**студентка Акимова Александра Нюргустановна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна**

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

### **ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ**

*Аннотация.* Данная научная статья посвящена изучению особенностей интернет-зависимости у подростков с целью выявления ключевых аспектов этого явления. В работе анализируются факторы, способствующие развитию интернет-зависимости среди подростков в современном информационном обществе. Основное внимание уделено исследованию влияния длительного времяпрепровождения в интернете на психологическое и эмоциональное состояние подростков. Рассматривается вопрос об уровне саморегуляции и самоконтроля у подростков, страдающих интернет-зависимостью. В работе также проводится сравнительный анализ между различными возрастными группами подростков с целью выявления особенностей зависимости от интернета. Исследуется влияние интернет-зависимости на образовательный процесс и социальное взаимодействие подростков. Также рассматриваются методы профилактики и коррекции интернет-зависимости среди подростков. В работе предлагаются практические рекомендации для родителей, педагогов и специалистов по работе с подростками в контексте преодоления интернет-зависимости. Результаты исследования могут быть использованы для разработки эффективных программ по профилактике и лечению интернет-зависимости среди подростков. Данная работа представляется полезной для специалистов в области психологии, педагогики и социологии, а также для всех, кто заинтересован в проблеме интернет-зависимости у подростков.

*Ключевые слова:* интернет-зависимость, подростки, саморегуляция, возрастные особенности, профилактика, эмоциональное состояние.

*Annotation.* This scientific article is devoted to the study of the features of Internet addiction in adolescents in order to identify key aspects of this phenomenon. The paper analyzes the factors contributing to the development of Internet addiction among adolescents in the modern information society. The main attention is paid to the study of the influence of prolonged Internet time on the psychological and emotional state of adolescents. The question of the level of self-regulation and self-control in adolescents suffering from Internet addiction is considered. The work also provides a comparative analysis between different age groups of adolescents in order to identify the characteristics of Internet addiction. The influence of Internet addiction on the educational process and social interaction of adolescents is investigated. Methods of prevention and correction of Internet addiction among adolescents are also considered. The work also provides a comparative analysis between different age groups of adolescents in order to identify the characteristics of Internet addiction. The results of the study can be used to develop effective programs for the prevention and treatment of Internet addiction among adolescents. This work is useful for specialists in the field of psychology, pedagogy and sociology, as well as for anyone interested in the problem of Internet addiction in adolescents.

*Key words:* Internet addiction, adolescents, self-regulation, age characteristics, prevention, emotional state.

**Введение.** Период подросткового возраста является одним из ключевых этапов в процессе формирования индивидуальности человека. Он характеризуется целым рядом уникальных особенностей, связанных с преобразованиями в сфере мышления, деятельности и взаимоотношений. Подростковый этап продолжает развитие организма, приобретая важное значение для психофизиологических аспектов в связи с половым созреванием.

В наше современное время проблема интернет-зависимости становится все более распространенной. Естественно, нельзя не признать, что компьютер способен предоставить ребенку массу полезной и захватывающей информации. Он является ценным источником знаний, предоставляя доступ к учебным материалам, редким книгам и фильмам, а также позволяет завести новых друзей со всего мира и многое другое. Многие компьютерные игры обладают значительным потенциалом для развития, например, логические головоломки отлично тренируют мышление, способность анализировать,

обобщать и устанавливать логические связи. Общение в социальных сетях способствует улучшению навыков коммуникации и может помочь освоить иностранные языки.

Проблема интернет-зависимости среди подростков стала глобальной озабоченностью, требующей безотлагательного внимания исследователей и специалистов в области здравоохранения. Уникальные характеристики подросткового периода, включая повышенную восприимчивость к внешним воздействиям, неограниченное использование технологий и менее развитые механизмы саморегуляции, делают подростков чрезвычайно уязвимыми к негативным последствиям чрезмерного использования Интернета.

**Изложение основного материала статьи.** Интернет-зависимость стала одной из важнейших психологических проблем 21 века. Все сферы человеческой жизни в настоящее время связаны с онлайн-миром, что представляет реальную угрозу психическому здоровью. Киберпреступность, группы смерти в социальных сетях, вредоносные программы, киберзапугивание, домогательства и запрещенный контент – все это присутствует в глобальной сети. Даже дошкольники хорошо разбираются в компьютерах и мобильных устройствах и справляются с ними лучше, чем взрослые. Подростки вынуждены в силу своей зависимости развивать психику и сознание в условиях информационного потока, что делает их все более нуждающимися во всемирной паутине. Чрезмерное использование Интернета имеет негативную сторону, так как многие подростки не контролируют количество времени, которое они проводят в Интернете. Это приводит к нарушениям общения, недосыпанию, снижению мотивации и негативным изменениям в поведении. Результатом является аддиктивное поведение, депрессия и социальная изоляция.

Феномен интернет-зависимости привлек внимание исследователей сравнительно недавно. В 1994 году доктор К. Янг начала изучать компульсивное использование Интернета среди студентов колледжа, что ознаменовало начало систематических исследований этой проблемы.

В 1996 году доктор Айвен Голдберг предложил термин "интернет-зависимость" для описания модели поведения, характеризующейся чрезмерным, неконтролируемым использованием Интернета, которое приводит к негативным последствиям в различных сферах жизни.

Сравнивая интернет-зависимость с иными типами зависимостей, можно найти ряд схожих признаков. Ученые согласны, что Интернет сам по себе не несет вреда человеку, не вызывает привыкания и всех вытекающих последствий зависимости. Авторы отмечают несколько типов личностей, особенно предрасположенных к зависимости. Среди них можно выделить людей, которым сложно сказать «нет», выразить свои эмоции и чувства. В жизни таких людей возникают различные проблемы, которые они подавляют своими зависимостями.

В подростковый период формируется личность человека, он пытается найти ответ на жизненно важные вопросы. Тогда формирует «осознанное отношение к себе как члену общества, а значит социальная адаптация в этот период имеет огромное значение для формирования социальных установок» [8, С. 121]. В подростковый период индивидум осваивает нормы взаимоотношений среди сверстников, что находит положительный эффект не только для подростка, но и для всего общества в целом.

Следует отметить, что особенности социального развития молодежи - сложная и многоаспектная тема. Тинейджеры с пылающим сердцем пытаются определить свое место в обществе, сформировать свою идентичность и наладить отношения с другими людьми. Всемогущая «киберпаутина» открывает перед ними новые возможности и ставит новые задачи, которые могут оказать положительное или отрицательное влияние на их социальное развитие. Важно понять и прочувствовать своего «врага», что в дальнейшем может помочь создать правильную поддержку и условия для здорового и гармоничного социального развития молодежи.

Подобные критические периоды в психологии рассматриваются как с точки зрения чувствительности человека к внешним воздействиям. В такие периоды могут происходить резкие изменения в развитии личности. Можно выделить некоторые факторы, определяющие психологические особенности этого периода: социальные условия, образ жизни, воспитание и основную практическую деятельность подростка.

Исследования ученых, таких как Г.В. Солдатова, О.С. Гостимская, Е.Ю. Зотова и А.И. Чекалина, неоднократно подтверждали роль Интернета в удовлетворении разнообразных потребностей подростков [7, С. 143]. В частности, интернет-пространство предоставляет возможности для самореализации, самоутверждения и признания среди сверстников, являясь важным фактором формирования их идентичности. В подростковом периоде происходит интенсивное развитие когнитивных способностей и формирование новой структуры личности, для которой характерен поиск независимости и автономии от родителей и других взрослых. Использование Интернета позволяет подросткам удовлетворить эти потребности, создавая чувство контроля над собственной жизнью и принятием решений. Онлайн-пространство предоставляет им широкие возможности для самовыражения, установления собственных правил и границ, а также для принятия индивидуальных решений без необходимости соответствовать ожиданиям окружающих.

Помимо потребности в автономии, подростки испытывают сильное желание быть признанными и услышанными. Интернет дает им платформу для самопрезентации и развития своей уникальной идентичности. Участие в онлайн-сообществах и общение на форумах позволяет им делиться своими взглядами, идеями и переживаниями, получая признание и одобрение от сверстников, которые разделяют их интересы и ценности. Такое социальное взаимодействие удовлетворяет потребность в принадлежности к группе и формирует чувство общности.

Кроме того, подростки остро нуждаются в любви и эмоциональной близости. Интернет может стать безопасным пространством для установления романтических отношений и поиска значимых социальных связей. Общение в социальных сетях и мессенджерах позволяет им заводить новые знакомства, свободно выражать свои чувства и строить близкие отношения с людьми, разделяет их ценности и переживания.

Интернет-пространство также предоставляет доступ к обширным информационным ресурсам, которые удовлетворяют когнитивную любознательность подростков и позволяют им расширять свои знания и навыки. Онлайн-курсы, образовательные платформы и виртуальные библиотеки позволяют им углубиться в интересующие их области и развивать свои таланты.

Интернет-зависимость у подростков представляет собой серьезную проблему, которая может иметь долгосрочные негативные последствия для их развития и благополучия. Среди наиболее распространенных проблем, возникающих в связи с этим расстройством, можно выделить следующее:

- Подростки с интернет-зависимостью часто испытывают трудности в общении с окружающими, проявляя агрессию и раздражительность. Они могут вступать в конфликты с родителями, учителями и сверстниками, отказываясь признавать свою зависимость и негативные последствия своего поведения.
- Интернет-зависимость у подростков часто связана с развитием хронической депрессии. Погружение в виртуальный мир может становиться способом ухода от реальных проблем и переживаний, приводя к изоляции, потере интереса к жизни и снижению самооценки.

- Подростки с интернет-зависимостью постепенно теряют интерес к реальному миру и социальным взаимодействиям. Они проводят все больше времени за компьютером, пренебрегая учебой, хобби и общением с близкими людьми.
- Интернет-зависимость может существенно затруднять адаптацию подростков в обществе. Они испытывают трудности в построении здоровых отношений, нахождении общего языка со сверстниками и выполнении социальных ролей. Это может приводить к социальной изоляции и чувству отчуждения.
- Подростки с интернет-зависимостью теряют способность контролировать время, проводимое за компьютером. Они могут проводить часы напролет в Интернете, не осознавая, как быстро летит время. Это приводит к нарушению режима сна, ухудшению успеваемости и снижению внимания и концентрации.
- Подростки с интернет-зависимостью испытывают сильное чувство дискомфорта и тревоги, когда они лишены доступа к компьютеру и Интернету. Они могут становиться беспокойными, раздраженными и даже агрессивными, если не могут удовлетворить свою тягу к онлайн-активности.

Анонимная среда Интернета также создает дополнительные риски для подростков с интернет-зависимостью. Они могут чувствовать себя безнаказанно, что может привести к нарушению прав других людей, включая кибербуллинг, распространение слухов и кражу личной информации. Иллюзия безнаказанности в виртуальном мире может стать ловушкой, имеющей серьезные последствия в реальной жизни, в том числе деградацию нравственных ценностей и снижение эмпатии [3, С. 50]. Интернет-зависимость всеобщее признается как «негативный фактор, влияющий на трансформацию личности, изменение мотивации, целей и способов деятельности под воздействием интернета» [1, С. 93]. Типы деятельности детей-подростков, связанные с использованием интернета, можно разделить на следующие виды:

1. Познавательная деятельность характеризуется приобретением навыков и знаний через Интернет в таких сферах, например, как программирование, телекоммуникация (блоггерство), хакерство и т.д.
2. Игровая деятельность связана с увлечением компьютерными играми, особенно онлайн-играми, или даже развитием игровой зависимости, известной как «игровая наркомания».
3. Коммуникативная деятельность предполагает увлечение общением в сети, или даже «гипертрафированной зависимостью в крайнем случае» [2, С. 331].

Р.Ф. Петерик выделяет ряд нарушений, связанных с Интернет-зависимостью. Они проявляются в «нарушении эмоциональной составляющей коммуникации, ухудшении способности воспринимать эмоциональное состояние партнера и распознавать невербальные аспекты общения» [6, С. 166]. Интернет может быть использован различными способами, в том числе как средство коммуникации, однако сейчас активно происходит анонимизация киберпространства, когда человек может безнаказанно совершать любые действия в Интернете, если они не преследуются явно и открыто государством. Скрытие своей личности, эксгибиционизм, агрессия, а также обман, манипуляции и попытки контролировать свое впечатление о себе являются главными негативными последствиями рассматриваемого типа деятельности в Интернете. Важным фактором является новизна и необычность опыта, которые могут изменить степень анонимности в общении. Молодых людей особенно привлекает новизна, и они наиболее охотно пробуют анонимное общение.

С начала 2022 года интернет-зависимость была включена в официальную классификацию болезней МКБ-11 Всемирной организации здравоохранения как аддиктивное расстройство поведения. Многие эксперты считают, что «интернет-зависимость приводит к разрушению личности, особенно у детей». Сегодня особенно важно, чтобы эксперты и родители в образовательной среде обращали больше внимания на современные и актуальные проблемы подростков и молодых людей, преодолевая зарождающиеся у них зависимости.

Можно отметить риски и факторы, которые могут повлиять на социальное развитие тинейджеров. К ним относятся агрессивные тенденции, тревожность, использование антиобщественных стратегий совладания и плохие коммуникативные навыки. Понимание совокупности и неотъемлемости этих факторов может помочь лучше понять их проблемы в социальной среде, особенно в контексте интернет-зависимости, ведь каждый человек желает быть понятым, особенно подростки, в столь нежном возрасте как юность.

Число Интернет-пользователей продолжает расти с каждым годом, особенно подобная тенденция наблюдается у молодого населения, способного легко освоить новые технологии. «Некоторые сетевые игры известны своей способностью делать подростков более агрессивными и отрывать их от реального мира, заставляя смотреть на него с пессимизмом» [4, С. 33]. Использование информационных технологий должно подкрепляться осмысленностью и соответствовать общественным и моральным ценностям, чтобы у человека не выработывались плохие привычки и поведенческие расстройства.

**Выводы.** В результате исследования было определено, что подростки используют интернет для удовлетворения своих социальных потребностей и потребностей в развитии личности. Подобная тенденция закономерна ввиду сущности человеческой личности, стремящейся удовлетворить свои базовые и индивидуальные потребности. В процессе развития человека и формирования подростком личности особую роль играет родитель, наставляющий своего ребенка и заботящийся о нем. Следует помнить, что зависимость от интернета часто скрывает другие виды зависимости или психические расстройства, поэтому рассматриваемая проблема является многоаспектной и многогранной, что подтверждает необходимость проведения дальнейших исследований в данной сфере.

#### Литература:

1. Бабаева, Ю.Д. Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журн. – 1998. – Т. 19. – №1. – С. 89-100
2. Интернет: воздействие на личность. Гуманитарные исследования в Интернете / [Ю.Д. Бабаева и др.]; под ред. А.Е. Войскунского. – Москва: Можайск-Терра, 2000. – 431 с.
3. Балонов, И.М. «Компьютер и подросток» / И.М. Балонов. – Москва: Эксмо, 2002 г. – 245 с.
4. Боровкова, Н. Виртуальное зависание / Н. Боровкова // Человек и наука. – 2002. – №4. – С. 30-35
5. Выготский, Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1984. – 432 с.
6. Петерик, Р.Ф. Особенности сферы общения интернет-зависимых пользователей / Р.Ф. Петерик, М.А. Жукова // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития. – Москва: Акрополь, 2009. – 188 с.
7. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / [Г.В. Солдатова и др.]; под ред. Г.В. Солдатовой. – Москва, 2011. – 176 с.
8. Фельдштейн, Д.И. Возрастная и педагогическая психология. Избранные психологические труды / Д.И. Фельдштейн. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 432 с.
9. Янг, К. Диагноз – Интернет-зависимость / К. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29



## 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);  
**студент Слабожанина Екатерина Олеговна**  
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального  
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего  
образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СОТРУДНИКОВ МЧС ПОСЛЕ ПЕРЕНЕСЁННОГО COVID-19

*Аннотация.* В данной статье рассматривается вопрос о специфике эмоциональных состояний сотрудников МЧС после перенесённого COVID-19. Рассмотрены разные подходы к понятиям: «эмоциональное состояние», «раздражение», «негативизм», «депрессия». Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. Представлены результаты эмпирического исследования, в которых отражается специфика эмоциональных состояний сотрудников МЧС после перенесённого COVID-19 достоверности отличий (t-критерий Стьюдента).

*Ключевые слова:* «эмоциональное состояние», «коронавирусная инфекция COVID-19», «сотрудники МЧС», «служебная деятельность», «пожарный».

*Annotation.* This article discusses the specifics of the emotional states of emergency workers after suffering COVID-19. Different approaches to the concepts of "emotional state", "irritation", "negativism", "depression" are considered. The research methods used are described and the sample is characterized. The results of an empirical study are presented, which reflect the specifics of the emotional states of emergency workers after suffering COVID-19, the reliability of differences (Student's t-criterion).

*Key words:* "emotional state", "coronavirus infection COVID-19", "employees of the Ministry of Emergency Situations", "official activity", "firefighter".

**Введение.** Пандемия COVID-19 (заболевание, вызываемое коронавирусом SARS-CoV-2) повлияла на психическое здоровье людей во всём мире. Инфекционное заболевание, помимо поражения дыхательной системы, оказывает разрушительное воздействие на центральную нервную систему, вызывая серьезные нарушения в психоэмоциональной сфере.

Проблема приобретает особую актуальность для сотрудников МЧС, работающих в экстремальных условиях ликвидации чрезвычайных ситуаций. Их профессиональная деятельность постоянно подвержена воздействию множества стрессогенных факторов, которые усугубляются последствиями инфекции. Обеспечение психологического благополучия сотрудников МЧС имеет важное значение для безопасности и благополучия всего общества, однако психологические последствия COVID-19 у представителей МЧС на данный момент остаются малоизученными. Присутствует необходимость в более глубоком понимании специфики эмоциональных состояний данной профессиональной группы для разработки эффективных мер психологической поддержки.

Таким образом, профессия пожарного-спасателя одна из самых опасных, требующая огромной ответственности за жизнь и здоровье людей. Коронавирусная инфекция COVID-19 как раз же может иметь значительное влияние на психоэмоциональные состояния сотрудников пожарно-спасательной службы, что вызывает риск, как для здоровья личности, так и окружающих людей.

**Изложение основного материала статьи.** В психологических исследованиях П.К. Анохина эмоциональное состояние рассматривается как сложное психическое явление, отражающее значимость внешних и внутренних стимулов в форме переживания. Эмоции оказывают значительное влияние на принятие решений человеком, его реакцию на поведение других людей, самочувствие и продуктивность деятельности [1]. Если человек не способен контролировать свои эмоции, они могут начать «управлять» им, влияя на его действия, поступки и поведение. Это может привести к неприятным последствиям. Примерами таких негативных эмоциональных состояний являются раздражение, негативизм и депрессия.

Профессоры А. Басс и Э. Дарки считают, что раздражение – это состояние недовольства, когда даже самые незначительные вещи вызывают сильную негативную реакцию вплоть до открытого конфликта. Раздражение мешает человеку адекватно воспринимать окружающих, снижает ясность мышления и способность принимать разумные решения [2].

А. Азовский описывает негативизм как поведенческую тенденцию, выражающуюся в сопротивлении и противоречии другим людям. В случае активного негативизма человек поступает противоположно тому, что ему говорят или просят сделать [3]. Это поведение не так часто встречается среди взрослых людей и может сопровождаться другими проявлениями кататонии.

Для выявления основных понятий депрессии, мы рассмотрели несколько авторов и их работы. А.Д. Авдеев, понимает депрессию – как сниженное, подавленное настроение, сопровождающееся такими симптомами как вялость, утомляемость, уныло-пессимистическая оценка происходящего [4].

Доктор психологических наук, профессор А.Г. Шмелёв характеризует социальный пессимизм как негативное восприятие окружающего мира. Это мироощущение, при котором мир видится враждебным и не соответствующим представлениям о нормальных или удовлетворительных отношениях с окружающими [5]. Социальный пессимизм имеет тесную связь с экстрапунитивным стилем каузальной атрибуции. Александр Георгиевич также рассматривала негативную временную перспективу – неспособность конструктивно планировать будущее. Это может быть результатом глубокой погружённости в текущую ситуацию, когда чувство неразрешимости текущей проблемы трансформируется в глобальный страх неудач и поражений в будущем.

В своих работах доктора медицинских наук К.К. Яхин и Д.М. Менделевич определяют тревогу как отрицательно окрашенное эмоциональное состояние невротического характера, которое выражается в ощущении неопределённости, ожидании негативных событий и трудноопределимых предчувствиях [6].

Чтобы определить понятие депрессии, мы обратились к работам автора госпитальной шкалы тревоги и депрессии – А. Зигмонду. Он рассматривает депрессию как аффективное состояние, характеризующееся негативным эмоциональным фоном, изменениями в мотивационной сфере, когнитивных представлениях и общей пассивностью поведения [2].

В процессе исследование специфики эмоциональных состояний сотрудников МЧС после перенесенного COVID-19 был реализован профессиографический анализ деятельности. Была рассмотрена общая характеристика профессии, в процессе

чего стало ясно, что профессиональная деятельность сотрудников МЧС многогранна и включает в себя множество функций: от реализации государственной политики в области гражданской обороны до оказания экстренной помощи населению. Организация деятельности структурирована и включает в себя подготовительный, основной и заключительный этапы, каждый из которых важен для успешного выполнения поставленных задач. Профессиональные действия сотрудника МЧС России требуют высокого уровня профессионализма, ответственности, самоотдачи и высокой развитости профессионально важных качеств.

Так как целью нашей работы является исследование специфики эмоциональных состояний сотрудников МЧС после перенесенного COVID-19, мы выдвинули предположение о том, что существуют значимые различия в эмоциональных состояниях сотрудников МЧС до и после перенесенного COVID-19, а именно: после перенесенного заболевания возрастает раздражение, негативизм, социальный пессимизм, а также возникает негативная временная перспектива и депрессия. В нашей работе были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы, профессиографический анализ, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (t-критерий Стьюдента).

Для реализации поставленных задач мы использовали такие методы, как анализ документов, теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, метод математико-статистической обработки данных – оценка достоверности отличий (t-критерий Стьюдента), профессиографический анализ деятельности. С целью получения эмпирического материала для его последующей математической обработки мы применяли такие психодиагностические инструменты, как тест «Опросник враждебности Басса-Дарки», А. Басс, Э. Дарки, «Опросник суицидального риска», Т.Н. Разуваева, «Опросник невротических состояний», К. Яхин и Д. Менделевич, «Госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS)», А. Зигмонд.

Для проверки выдвинутой гипотезы была составлена выборка исследования специфики эмоциональных состояний сотрудников МЧС после перенесенного COVID-19 из 50 пожарных 11 пожарно-спасательного отряда ФПС ГПС Главного управления МЧС России по Кемеровской области-Кузбассу, г. Новокузнецк, в возрасте от 25 до 40 лет.

Возрастное соотношение участников исследования: большинство респондентов – 50% находятся в возрасте 35-38 лет, 26% исследуемых находятся в возрасте 25-30 лет, возрастом в диапазоне 31-34 года характеризуется 10% респондентов, а 14% исследуемых находятся в возрасте от 39 до 40 лет.

Для выявления значимых изменений эмоционального состояния сотрудников МЧС, после перенесенного COVID-19, а именно: возрастает тревога, раздражение, негативизм, социальный пессимизм, а также снижается временная перспектива, возникает депрессия, была использована оценка достоверности отличий по t-критерию Стьюдента.

В таблице 1 представлен анализ диагностики раздражения и негативизма у сотрудников МЧС до и после перенесённого COVID-19 исходя из результатов теста «Опросник враждебности Басса-Дарки», А. Басс, Э. Дарки.

Таблица 1

#### Влияние коронавирусной инфекции COVID-19 на раздражение и негативизм у сотрудников МЧС

| Показатель/Шкала         | Раздражение до | Негативизм до | Раздражение после | Негативизм после | ΔРаздражение | ΔНегативизм |
|--------------------------|----------------|---------------|-------------------|------------------|--------------|-------------|
| Ср. арифм.               | 4,46           | 3,87          | 5,36              | 4,24             | 0,91         | 0,37        |
| Ср.кв.отк.               | 0,18           | 0,16          | 1,65              | 0,89             | 1,66         | 0,94        |
| t-кр. Стьюдента (t-эмп.) |                |               |                   |                  | <b>3,79</b>  | <b>2,84</b> |
| t-крит (при p<= 0,05)    |                |               |                   |                  | 2,00         |             |
| t-крит (при p<= 0,01)    |                |               |                   |                  | 2,66         |             |

Согласно результатам анализа диагностики обнаружены значимые отличия в показателях по шкалам «раздражение» (при p<0,01), так как t-эмп=3,79, t-крит=2,66 и «негативизм» (при p<0,01), так как t-эмп=2,84, t-крит=2,66. Исходя из этого можно сделать вывод, что после перенесенной коронавирусной инфекции сотрудникам МЧС характерно легко выходит из себя, реагировать гневом или агрессией на незначительные раздражители, а также проявлять упрямство и отчужденность от окружающего мира.

В таблице 2 представлен анализ диагностики тревоги у сотрудников МЧС до и после перенесённого COVID-19 по методике «Опросник невротических состояний», К. Яхина и Д. Менделевича.

Таблица 2

#### Влияние коронавирусной инфекции COVID-19 на тревогу у сотрудников МЧС

| Показатель/Шкала         | Тревога до | Тревога после | ΔТревога    |
|--------------------------|------------|---------------|-------------|
| Ср. арифм.               | 6,30       | 6,80          | 0,49        |
| Ср.кв.откл.              | 1,11       | 1,02          | 1,54        |
| t-кр. Стьюдента (t-эмп.) |            |               | <b>2,29</b> |
| t-крит (при p<= 0,05)    |            |               | 2,00        |
| t-крит (при p<= 0,01)    |            |               | 2,66        |

Проводя анализ результатов диагностики тревоги у сотрудников МЧС до и после перенесённого COVID-19, обнаружены значимые отличия в показателях по шкале «тревога» (при  $p \leq 0,05$ ), так как  $t\text{-эмп}=2,29$ ,  $t\text{-крит}=2,0$ . Исходя из этого можно сделать вывод, что коронавирусная инфекция влияет на увеличение тревоги у сотрудников МЧС, которое проявляется в чувствительности к нарушениям привычного хода событий или чужим реакциям в свой адрес и тем самым появлению беспокойства.

В таблице 3 представлен анализ диагностики временной перспективы и социального пессимизма у сотрудников МЧС до и после перенесённого COVID-19 по методике «Опросник суицидального риска», А.Г. Шмелева в модификации Т.Н. Разуваевой.

Таблица 3

**Влияние коронавирусной инфекции COVID-19 временную перспективу и социальный пессимизм у сотрудников МЧС**

| Показатель/<br>Шкала        | «Временная пер-ва» до | «Социальный песс-м» до | «Временная пер-ва» после | «Социальный песс-м» после | ΔВременная пер-ва | ΔСоциальный песс-м |
|-----------------------------|-----------------------|------------------------|--------------------------|---------------------------|-------------------|--------------------|
| Ср. арифм.                  | 1,82                  | 1,63                   | 2,14                     | 1,68                      | 0,32              | 0,044              |
| Ср.кв.отк.                  | 0,88                  | 0,23                   | 0,58                     | 0,19                      | 1,07              | 0,30               |
| t-кр. Стьюдента (t-эмп.)    |                       |                        |                          |                           | <b>2,17</b>       | <b>1,04</b>        |
| t-крит (при $p \leq 0,05$ ) |                       |                        |                          |                           | 2,00              |                    |
| t-крит (при $p \leq 0,01$ ) |                       |                        |                          |                           | 2,66              |                    |

Согласно результатам анализа диагностики временной перспективы и социального пессимизма у сотрудников МЧС до и после перенесённого COVID-19 по методике «Опросник суицидального риска», А.Г. Шмелева в модификации Т.Н. Разуваевой, обнаружены значимые отличия в показателях по шкале «временная перспектива» (при  $p \leq 0,05$ ), так как  $t\text{-эмп}=2,17$ ,  $t\text{-крит}=2,0$ . Однако выявлены незначимые отличия в показателях по шкале «социальный пессимизм», так как  $t\text{-эмп}=1,04$ ,  $t\text{-крит}=2,0$  (при  $p \leq 0,05$ ). Исходя из этого можно сделать вывод, что после перенесенной коронавирусной инфекции у респондентов изменяется способность к конструктивному планированию. Восприятие связи между прошлым, настоящим и будущим изменено, хотя в жизни человека продолжают происходить события, которые имеют для него определённое значение. Несмотря на это, позитивные представления о собственном будущем сохраняются, что выражается в доверии и открытости по отношению к окружающему миру.

В таблице 4 представлен анализ депрессии у сотрудников МЧС до и после перенесённого COVID-19 по методике «Госпитальная шкала тревоги и депрессии», А. Зигмонда.

Таблица 4

**Влияние коронавирусной инфекции COVID-19 на депрессию у сотрудников МЧС**

| Показатель/Шкала            | Депрессия до | Депрессия после | ΔДепрессия  |
|-----------------------------|--------------|-----------------|-------------|
| Ср. арифм                   | 4,13         | 4,29            | 0,72        |
| Ср.кв.откл                  | 0,54         | 0,43            | 0,68        |
| t-кр. Стьюдента (t-эмп.)    |              |                 | <b>1,63</b> |
| t-крит (при $p \leq 0,05$ ) |              |                 | 2,00        |
| t-крит (при $p \leq 0,01$ ) |              |                 | 2,66        |

По результатам диагностики обнаружены незначимые отличия в показателях по шкале «депрессия», так как  $t\text{-эмп}=1,63$ ,  $t\text{-крит}=2,0$  (при  $p \leq 0,05$ ). Исходя из этого можно сделать вывод, что коронавирусная инфекция не влияет на возникновение депрессии, что характеризуется отрицательным эмоциональным фоном, изменением мотивационной сферы, когнитивных (связанных с познанием) представлений и общей пассивностью поведения. Однако стоит отметить, что до перенесенного COVID-19 у сотрудников МЧС не было зафиксировано наличия депрессии.

**Выводы.** Подводя итоги, мы можем сказать о том, что коронавирусная инфекция оказала влияние на эмоциональное состояние сотрудников МЧС, так как произошли значимые изменения в показателях тревоги, негативизма, временной перспективы и раздражения, однако изменений в социальном пессимизме и депрессии не произошло. Формулируя вывод по исследованию, исходя из результатов математико-статистической обработки данных нами зафиксировано, что гипотеза, согласно которой эмоциональное состояние сотрудников МЧС, после перенесенного COVID-19, претерпевает значимые изменения, а именно: тревога, раздражение, негативизм, социальный пессимизм возрастает, временная перспектива снижается, возникает депрессия подтверждается частично.

#### **Литература:**

1. Анохин, П.К. Эмоции. Большая медицинская энциклопедия / П.К. Анохин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
2. Смирнова, Н.А. Теоретические аспекты изучения депрессии в психологии / Н.А. Смирнова. – Текст: непосредственный // Психология: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2018 г.). – Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2018. – С. 3-5. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/255/13918/>
3. Молодой ученый: сборник научных статей. – URL <https://moluch.ru/archive/481/105463/?ysclid=lu302jw4ns440286702> (дата обращения 20.05.2024). – Текст: электронный.
4. КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-suschnost-emotsionalnogo-sostoyaniya-lichnosti?ysclid=lu78a4r1mt709062930> (дата обращения 20.05.2024). – Текст: электронный.
5. Шмелев, А.Г. Основы психодиагностики : учебное пособие для студентов педвузов / А.Г. Шмелев. – Москва: «Феникс», 1996. – 544 с.
6. Барканова, О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / О.В. Барканова. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.

## **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);

**студент Грякалова Алина Сергеевна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### **ЗАВИСИМОСТЬ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА ОТ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У РАБОТНИКОВ МЧС**

*Аннотация.* Статья отражает результаты научного исследования, а именно зависимость посттравматического стрессового расстройства от мыслительных профессионально важных качеств у работников МЧС. Раскрываются определения понятий посттравматического стрессового расстройства от мыслительных профессионально важных качеств у работников МЧС. Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. Представлены результаты эмпирического исследования, в которых отражается анализ зависимости посттравматического стрессового расстройства от мыслительных профессионально важных качеств у работников МЧС, с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

*Ключевые слова:* посттравматическое стрессовое расстройство, мыслительные профессионально важные качества, профессиональная деятельность работников МЧС.

*Annotation.* The article reflects the results of a scientific study, namely the dependence of post-traumatic stress disorder on the mental professionally important qualities of emergency workers. The definitions of the concepts of post-traumatic stress disorder from the mental professionally important qualities of emergency workers are revealed. The research methods used are described and the sample is characterized. The results of an empirical study are presented, which reflect the analysis of the dependence of post-traumatic stress disorder on the mental professionally important qualities of emergency workers, using the Pearson correlation coefficient.

*Key words:* post-traumatic stress disorder, thinking professionally important qualities, professional activity of emergency workers.

**Введение.** Высокие требования профессии работников МЧС могут быть предъявлены к их мыслительным профессионально важным качествам: спасателям необходимо оперативно производить анализ ситуации, определять вероятные последствия своих действий, прогнозировать результаты труда для осуществления эффективных спасательных функций. При чрезвычайных ситуациях работникам спасательных организаций важно уметь оперативно и точно определять причины аварийных происшествий, анализировать средства и вещества, с которыми предстоит работать, знать их свойства и особенности для формирования спасательных действий и т.д. В настоящее время сохраняется проблема длительного переживания спасателями интенсивных негативных эмоциональных состояний в виде посттравматического стрессового расстройства, снижающего эффективность профессиональной деятельности, ухудшающего качества жизни и благополучие работника МЧС. Сохраняется высокая частота травматизации и гибели личного состава при выполнении поисково-спасательных функций, что также может быть обусловлено наличием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности спасательных учреждений. Вместе с этим, можно отметить недостаточное количество психологических исследований эмпирического характера, раскрывающих вопросы факторов, в частности, мыслительных профессионально важных качеств, препятствующих формированию посттравматического стрессового расстройства в профессиональной деятельности работников МЧС.

Для работников МЧС важно обладать высоким уровнем внимания – развитой концентрацией, переключаемостью и широтой распределения [8]. Важны большой объем и продолжительное сохранение информации, высокая точность и скорость его воспроизведения. Работникам МЧС важно обладать развитыми физическими качествами (силой, выносливостью, ловкостью); точность координации движений необходима для работы с профессиональными орудиями [7].

Первым ученым, предложившим самостоятельный термин «посттравматическое стрессовое расстройство» была М.Дж. Горовиц, согласно которой рассматриваемое явление определяется как реакции человека, определяющие нарушения осознанных ощущений, варьирующиеся от навязчивых мыслей, образов, до эмоционального оцепенения, ступора [6]. Отечественным исследователем И.О. Котеневым ПТСР определяется как адаптационный механизм психики и ответную

реакцию на стрессовые факторы окружающей реальности, связанные с риском для жизни. Такой механизм адаптации находит себя в определенной степени активности человека при взаимодействии с ситуацией, оценке степени стресса и уровне физиологической возбудимости нервной системы [2; 3].

А.С. Соколова, описывая профессиональные качества и профессиональную компетентность указывает, что среди профессиональных качеств выделяются 2 больших блока: психологические и соматические. К психологическому блоку относятся различные психические процессы, среди которых называется мышление. Таким образом, согласно А.С. Соколовой, мыслительные профессионально важные качества понимаются в рамках особенностей мышления, отвечающих требованиям, предъявляемых к индивиду конкретной профессией и обеспечивающих ее эффективную реализацию [4]. Мышление в понимании У. Гордона, представляется когнитивным процессом, направленным на решение задачи посредством соотнесения имеющихся знаний об объектах и явлениях с новыми, определении отношений между ними. Вместе с этим, У. Гордоном мышление изучалось посредством выделения гибкости как его ключевого качества, под которым ученый предлагает понимать особенность мышления, отражающую нахождение общих существенных признаков познаваемого объекта с имеющимися знаниями о других объектах окружающего мира [1]. С.Л. Рубинштейн понимал под мышлением познавательный процесс, отражающий особенности взаимосвязи между объектами и явлениями действительности и обеспечивающий формирование знаний о них. Вместе с этим мышление, согласно ученому, понимается как процесс деятельности, направленный на решение конкретной задачи. Ключевым качеством рассматриваемого явления, С.Л. Рубинштейн называл выделение существенных признаков, которое отражает степень логичности, направленности и устойчивости рассуждений человека [5].

Объектом данного научного исследования стала профессиональная деятельность работников МЧС. Предметом выступила зависимость посттравматического стрессового расстройства от мыслительных профессионально важных качеств у работников МЧС. Было выдвинуто предположение о том, что существует значимая взаимосвязь посттравматического стрессового расстройства и мыслительных профессионально важных качеств у работников МЧС, а именно чем выше логичность, гибкость мышления и интеллектуальная лабильность, тем ниже общий показатель посттравматического стрессового расстройства.

Для проверки выдвинутой гипотезы была составлена выборка из 50 работников ВГСО ОБР «Национальный аэромобильный спасательный учебно-тренировочный центр подготовки горноспасателей и шахтеров». Для реализации поставленных задач были использованы такие методы, как теоретический анализ литературы, профессиографический анализ, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции К. Пирсона). С целью получения эмпирического материала для его последующей математической обработки были использованы такие психодиагностические инструменты, как: «Выделение существенных признаков», С.Я. Рубинштейн; «Простые аналогии», У. Гордон; «Интеллектуальная лабильность», В.Т. Козлова; «Опросник травматического стресса», И.О. Котенев.

При изучении посттравматического стрессового расстройства у работников МЧС, с использованием методики И.О. Котенева определено, что преобладающее количество человек в выборке характеризуются низким посттравматическим стрессовым расстройством (80%), низким острым стрессовым расстройством (88%), низкой депрессией (82%).

Для большинства диагностируемых работников МЧС характерно проявлять уравновешенное психоэмоциональное состояние, проявляющееся в спокойствии, ровном настроении, хорошем самочувствии. Такие работники МЧС не проявляют резкого возникновения страхов, беспокойств как во время работы, так и вне ее. Они способны оперативно переключаться от травмоопасных событий, не испытывают повторных воспоминаний и навязчивых мыслей, связанных с произошедшими ситуациями экстремального характера (гибель товарищей, взаимодействие с телами погибших, выполнение аварийно-спасательных работ при высокой вероятности возникновения риска для жизни и здоровья и т.д.). А также могут активно взаимодействовать с окружающими, включены в совместную деятельность и обладают направленностью на конструктивное и здоровое общение, могут проявлять яркость и открытость эмоциональных реакций. Для большей части выборки работников МЧС характерно проявлять устойчивость эмоциональных и поведенческих реакций непосредственно после участия в сложных экстремальных ситуациях, они могут испытывать утомление, но вместе с этим они не проявляют агрессии, тревоги, страха, их реакции уравновешены. Такие работники МЧС быстро восстанавливаются после участия в спасательных операциях в экстремальных условиях, могут оперативно и адекватно реагировать на новые вызовы и трудности. Пережившее травмоопасное для психики событие они могут воспринимать в рамках нормы своей профессиональной деятельности, не придавать ему высокую значимость, что способствует у них формированию альтернативных моделей поведения, не заикливаться на травматических воспоминаниях, связанных с работой в экстремальных ситуациях. Преобладающая часть работников МЧС в выборке характеризуются устойчивым эмоциональным фоном, включенностью и высокой активностью при межличностном взаимодействии с коллегами, другими работниками структуры МЧС. Во время спасательных операций они проявляют оперативные реакции, направлены на формирование решений в трудностях, адекватно оценивают свои возможности.

По результатам диагностики мыслительных профессионально важных качеств у работников МЧС определено, что преобладающее количество обследуемых респондентов в выборке обладают высокой гибкостью мышления (60%) по методике С.Я. Рубинштейн, средней логичностью мышления (46%) по методике У. Гордона, высокой интеллектуальной лабильностью (70%) по методике В.Т. Козловой.

Преобладающее количество обследуемых работников МЧС характеризуются оперативным синтезом информации и формированием нестандартных решений в условиях спасательных операций. Такие работники МЧС точно оценивают условия экстремальной ситуации, выясняют необходимую информацию о чрезвычайном положении, на основе чего могут планировать и прогнозировать результаты спасательной деятельности, что позволяет реализовывать наиболее релевантные действия для выполнения поисково-спасательных операций, ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций.

Для исследования связи посттравматического стрессового расстройства от мыслительных профессионально важных качеств у работников МЧС, был использован коэффициент корреляции Пирсона. По результатам проведенного корреляционного анализа были обнаружены значимые обратные связи, между гибкостью мышления по методике С.Я. Рубинштейн и посттравматическим стрессовым расстройством ( $p \leq 0,01$ ), острым стрессовым расстройством ( $p \leq 0,01$ ), депрессией ( $p \leq 0,01$ ) по методике И.О. Котенева. Чем выше гибкость мышления, тем ниже посттравматическое стрессовое расстройство, острое стрессовое расстройство и депрессия у работников МЧС. Обнаружились значимые обратные связи между логичностью мышления по методике У. Гордона и посттравматическим стрессовым расстройством ( $p \leq 0,01$ ), острым стрессовым расстройством ( $p \leq 0,01$ ), депрессией ( $p \leq 0,01$ ) по методике И.О. Котенева. Чем выше логичность мышления, тем ниже посттравматическое стрессовое расстройство, острое стрессовое расстройство и депрессия у работников МЧС. Была выявлена значимая обратная связь интеллектуальной лабильности по методике В.Т. Козловой с посттравматическим стрессовым расстройством ( $p \leq 0,01$ ), острым стрессовым расстройством ( $p \leq 0,01$ ), депрессией ( $p \leq 0,01$ ) по методике

И.О. Котенева. Чем выше интеллектуальная лабильность, тем ниже посттравматическое стрессовое расстройство, острое стрессовое расстройство и депрессия у работников МЧС.

Полученный результат может быть обоснован тем, что работники МЧС могут разрабатывать несколько альтернативных способов решения трудностей, формировать различные умозаключения и выводы на основе анализа и синтеза информации из опасных условий профессиональной деятельности. После столкновения с травмирующей психику ситуацией экстремального характера во время выполнения спасательных задач могут изменить свои убеждения, поменять взгляды, что способствует формированию новых адаптивных моделей поведения, в которых снижается субъективная значимость переживаемого стресса, изменяется отношение к нему для эффективного приспособления и выполнения спасательных функций. Развитое умение рассуждать способствует включенности работников МЧС в преодоление трудностей, а также направленности на конструктивное решение задач, что также может обеспечивать снижение негативного воздействия экстремальных условий спасательной деятельности на психику субъекта труда.

**Выводы.** В результате корреляционного анализа между мыслительными профессионально важными качествами и посттравматическим расстройством у работников МЧС были обнаружены значимые связи. Чем выше гибкость и логичность мышления, и интеллектуальная лабильность, тем ниже посттравматическое стрессовое расстройство, острое стрессовое расстройство и депрессия.

Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что существует значимая взаимосвязь посттравматического стрессового расстройства и мыслительных профессионально важных качеств у работников МЧС, а именно чем выше логичность, гибкость мышления и интеллектуальная лабильность, тем ниже общий показатель посттравматического стрессового расстройства, полностью подтвердилась.

#### **Литература:**

1. Матвеева, К.С. Методы активизации творческого мышления на базе мозгового штурма / К.С. Матвеева // Методы управления: команды, решения, консалтинг. Материалы студенческой научной конференции. – 2015. – С. 275-278
2. Осипов, Ф.М. Посттравматическое стрессовое расстройство. методы психологической самопомощи / Ф.М. Осипов // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». – 2022. – № 1. – С. 184-187
3. Полякова, О.Б. Психология посттравматического стресса : учебник / О.Б. Полякова, Т.И. Бонкало. – Москва: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. – 292 с.
4. Соколова, А.С. «Профессионально важные качества» и «профессиональная компетентность» как детерминанты профессиональной успешности / А.С. Соколова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 7. – С. 47-49
5. Чуприкова, Н.И. Мышление как высшая расчлененно-дифференцированная форма познания в трудах Л.М. Веккера, С.Л. Рубинштейна, И.М. Сеченова, Н.О. Лосского / Н.И. Чуприкова // Мир психологии. – 2014. – № 1. – С. 45-53
6. Horowitz, M.J. Effects of trauma on sense of self / M.J. Horowitz // Journal of loss and trauma. – 2015. – № 2. – Pp. 189-193
7. Igboanugo, S. Health outcomes of psychosocial stress within firefighters: A systematic review of the research landscape / S. Igboanugo, P.L. Bigelow, J.G. Mielke // Journal of occupational health. – 2021. – № 1. – Pp. 212-219
8. Kujawski, S. The impact of total sleep deprivation upon cognitive functioning in firefighters / S. Kujawski, J. Slomko, M. Tafil-Klawe et al // Neuropsychiatric disease and treatment. – 2018. – № 14. – Pp. 1171-1181

**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);

**студент Кузьмина Евгения Олеговна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СО СТИЛЯМИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СПАСАТЕЛЕЙ**

*Аннотация.* Статья отражает результаты научного исследования, а именно связи психологического здоровья со стилями совладающего поведения у сотрудников МЧС. Раскрываются определения понятий психологическое здоровье и стили совладающего поведения у сотрудников МЧС. Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. Представлены результаты эмпирического исследования, в которых отражается анализ связи психологического здоровья со стилями совладающего поведения у сотрудников МЧС, с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

*Ключевые слова:* психологическое здоровье, стили совладающего поведения, профессиональная деятельность сотрудников МЧС.

*Annotation.* The article reflects the results of a scientific study, namely the relationship of psychological health with coping behaviors among emergency workers. The definitions of the concepts of psychological health and styles of coping behavior among employees of the Ministry of Emergency Situations are revealed. The research methods used are described and the sample is characterized. The results of an empirical study are presented, which reflect the analysis of the relationship between psychological health and coping behaviors among emergency workers using the Pearson correlation coefficient.

*Key words:* psychological health, coping behaviors, professional activities of emergency workers.

**Введение.** После активного выполнения спасательных операций при взаимодействии с указанными особенностями профессии у сотрудников МЧС наблюдаются различного рода негативные последствия, которые выражаются в аддитивном и агрессивном поведении, переживании травматических событий, нарушается обыденный порядок жизни и многое другое. Среди сотрудников МЧС учащаются случаи формирования неадекватных стилей совладания со стрессами: эмоциональные срывы, уход от решения проблем, конфликты с коллегами и членами семьи и т.д.

Подобные последствия выполнения спасательных задач приводят к изучению различных психологических факторов, обуславливающих нормальную жизнедеятельность сотрудника спасательных учреждений, обеспечивающих его оптимальную эффективность труда и способствующих конструктивному совладанию со стрессогенными обстоятельствами.

Одним из таких факторов может выступать психологическое здоровье личности, которое может являться основой для сохранения гармоничного существования личности и психической активности сотрудников спасательных учреждений. Психологическое здоровье личности как психологический феномен, привлекая внимание многих исследователей в области психологии, остается в настоящее время не полностью изученным. А также не изучен в полной мере вопрос о связи показателей психологического здоровья со стилями совладающего поведения у сотрудников МЧС.

**Изложение основного материала статьи.** Первые официальные объединения спасательных учреждений, как указывают С.С. Аганов и Н.Ю. Новичкова, формируются с появлением и активным развитием крупных промышленных организаций – в середине 19 века. Впоследствии Министерство преобразовали в Министерство по Чрезвычайным Ситуациям, где спасатели получили более широкий спектр обязанностей, включая ликвидацию последствий чрезвычайных ситуаций, пожаротушение, спасение на воде, горное спасение и т.д. [1]. Как указывает Ю.Ю. Стрельникова, важно сохранять способность выстраивать конструктивные стили совладающего поведения для поиска наиболее оптимального решения в трудных ситуациях и успешного их преодоления, т.к. профессиональная деятельность сотрудников МЧС характеризуется экстремальностью и внезапностью возникновения специфических ситуаций [1]. Поддержание оптимального психологического здоровья, как считает А.Н. Перунов, необходимо для сохранения нормальной жизнедеятельности, адекватной сознательной деятельности в процессе выполнения профессиональных обязанностей и благоприятного межличностного взаимодействия после участия в психотравмирующих ситуациях [8].

В зарубежных исследованиях феномен психологического здоровья появляется в трудах психологов гуманистического направления. Во взгляде А. Маслоу психологическое здоровье определяется, проявлением личностью своего потенциала посредством самоактуализации, точного определения образа самого себя и стремлением личности к гуманистическим ценностям [0]. Согласно мнению К. Роджерса, психологическое здоровье представляется свойством личности, отражающим степень открытости переживаниям, насыщенности жизни, доверия к себе, свободы мыслей и поведения, а также выражением креативности в деятельности [6]. Американским психологом Г. Олпортом психологическое здоровье определяется, как основа личности, обеспечивающая стремление сформировать и сохранить свою идентичность [6]. Ключевой идеей И. В. Дубровиной в определении психологического здоровья выступает проявление безопасного и благоприятного процесса межличностного взаимодействия личности с окружающей средой [5].

Активным изучением и развитием идей о природе стилей совладающего поведения занимались в конце 20 века зарубежные психологи Р. Лазарус и С. Фолкман. Согласно исследователям, под стилем совладающего поведения (копинг-поведение, копинг) понимается определенный способ реагирования субъекта на трудную ситуацию в виде когнитивных и поведенческих усилий, направленных на ее преодоление [4]. Наиболее популярная модель, описывающая стили совладающего поведения в конфликте предложена американским психологом К. Томасом. Данная модель содержит в себе два основных направления стилей реагирования в ситуации конфликта – напористость и сотрудничество. В отечественной психологии исследование совладающего поведения не обладает длительной историей, интерес ученых к копинг-поведению актуализируется в начале 1990-х годов прошлого века. Исследователями Р.М. Грановской и И.М. Никольской совладающее поведение рассматривалось в рамках психических защитных механизмов и определялось авторами как целенаправленный и осознанный тип защитного поведения от неблагоприятных воздействий [7].

В результате реализованного психологического анализа профессиональной деятельности сотрудников МЧС определено, что особое место в требованиях к профессионально-важным качествам субъекта труда занимают оптимальное психологическое здоровье, необходимое для сохранения нормальной жизнедеятельности, адекватной сознательной деятельности в процессе выполнения профессиональных обязанностей и благоприятного межличностного взаимодействия после участия в психотравмирующих ситуациях, и конструктивные стили совладающего поведения для поиска наиболее оптимальных решений и успешного преодоления трудностей. Таким образом в нашем исследовании, будем понимать психологическое здоровье, как процесс поддержания личности оптимальной адаптивности в виде адекватной и осознанной регуляции поведения и деятельности, а также как способности справляться с жизненными трудностями, минимизируя отрицательные последствия стрессовых воздействий. Стиль совладающего поведения, определяется как способ реагирования субъекта на трудную ситуацию в виде когнитивных и поведенческих усилий, направленных на ее преодоление и снижение степени стресса. Ведущими концепциями, описывающие стили совладающего поведения являются модель копинг-поведения (Р. Лазарус) и стилей поведения в конфликтной ситуации (К. Томас). В результате теоретического анализа научных источников не было обнаружено научных трудов, раскрывающих особенности связи показателей психологического здоровья со стилями совладающего поведения у сотрудников МЧС, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Объектом нашего научного исследования стала профессиональная деятельность сотрудников МЧС. Предметом выступила взаимосвязь показателей психологического здоровья со стилями совладающего поведения у сотрудников МЧС. Мы выдвинули предположение о том, что между показателями психологического здоровья со стилями совладающего поведения у сотрудников МЧС имеется значимая взаимосвязь, а именно, чем выше жизнестойкость, адаптивность и волевая саморегуляция, тем выше стили совладающего поведения «Самоконтроль», «Принятие ответственности» «Планирование», «Сотрудничество» и «Компромисс».

Для проверки выдвинутой гипотезы была составлена выборка из 45 сотрудников 11 пожарно-спасательного отряда ФПС ГПС Главного управления МЧС России по Кемеровской области – Кузбассу. Для реализации поставленных задач мы использовали такие методы, как теоретический анализ научной литературы, психологический анализ профессиональной деятельности, психодиагностическое тестирование, математическая обработка данных (процентное распределение, корреляционный анализ Пирсона). С целью получения эмпирического материала для его последующей математической обработки мы применяли такие психодиагностические инструменты, как методика «Жизнестойкость» С. Магди (адаптация Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова), методика «Многоуровневый личностный опросник Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянин, методика «Опросник волевого самоконтроля» А.Г. Зверькова и Е.В. Эйдман, методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман (адаптация Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляева), методика «Стили поведения в конфликте» К. Томаса (адаптация Н.В. Шаньгина).

По результатам диагностики психологического здоровья сотрудников МЧС отражают преобладание работников со средней вовлеченностью (62%), контролем (58%), принятием риска (51%) и жизнестойкостью (51%) по методике С. Магди; высокой поведенческой регуляцией (51%), средним коммуникативным потенциалом (65%), высокой моральной нормативностью (53%), высокой адаптивностью (49%), средними астеническими (76%), психастеническими реакциями (67%) и средней дезадаптивностью (76%); а также высокой волевой саморегуляцией (82%), средней настойчивостью (71%) и средним самообладанием (76%) по методике А.Г. Зверькова.

Большинство обследуемых в выборке характеризуются наличием нервно-психического напряжения, высокой активностью, раздражительностью, что может являться следствием переутомления и длительного поддержания готовности к реагированию. Они характеризуются развитой способностью сознательно регулировать свои намерения, они

целенаправлены, сохраняют уверенность при выполнении действий в спасательных операциях. Но также они могут проявлять внутреннюю напряженность по причине старания проконтролировать каждое действие и поддержания готовности к оперативному реагированию на чрезвычайные ситуации. Большинство пожарных в выборке характеризуются стремлением завершить боевые задачи в процессе выполнения спасательных операций, целенаправленностью поведения. Но вместе с этим они могут отвлекаться на сторонние раздражители, менять вид деятельности, что может быть обосновано широким распределением внимания, необходимым в экстремальных условиях работы при аварийно-спасательных операциях. Они могут сознательно контролировать свои поведенческие и эмоциональные реакции, что позволяет им сохранять уверенность и спокойствие при работе в аварийно-спасательных операциях. Но вместе с этим обследуемые пожарные могут проявлять сомнения в выполняемых действиях, сохранять беспокойство во время устранения последствий чрезвычайных ситуаций. Также могут проявлять импульсивность реакций при столкновении с экстремальными условиями, но также быстро могут формировать функциональное состояние.

По результатам исследования стилей совладающего поведения у сотрудников МЧС определено, что преобладающее количество сотрудников МЧС в выборке имеют низкую конфронтацию (41%), среднее дистанцирование (40%), средний самоконтроль (51%), высокий поиск социальной поддержки (55%), среднее принятие ответственности (49%), среднее избегание (55%), среднее планирование (69%), среднюю положительную переоценку (51%) по методике Р. Лазаруса. А также средней конфронтацией (56%), сотрудничеством (40%), компромиссом (69%) избеганием (89%) и приспособлением (78%) по методике К. Томаса.

Большая часть сотрудников МЧС в выборке характеризуются сдержанностью, дисциплинированным поведением при работе в экстремальных ситуациях и разрешении проблем. Вместе с этим, у таких сотрудников МЧС может наблюдаться рост напряжения и беспокойства. Большинство обследуемых спасателей в выборке характеризуются снижением значимости возникающих трудностей в спасательной деятельности, они проявляют такую степень эмоциональной вовлеченности в аварийно-спасательную деятельность, чтобы испытывать меньше негативных эмоций. Преобладающее количество обследуемых пожарных могут эффективно контролировать свои действия и переживания в условиях чрезвычайных ситуациях, рационально оценивать условия трудностей и сохранять целенаправленное поведение для преодоления проблем. Такие сотрудники устанавливают плотные контакты с коллегами, эффективны в командном взаимодействии при работе в условиях чрезвычайных ситуаций, обращаются за помощью и получением нового опыта к друзьям, знакомым и специалистам спасательных учреждений. Для большинства обследуемых сотрудников МЧС характерно иметь развитое умение извлекать опыт из трудных и экстремальных условий спасательной деятельности, они могут найти стимулы для реализации необходимых действий во время спасательных операций, способствующие мотивированию и эффективному выполнению действий. А также обследуемые пожарные сохраняют объективность оценки своих возможностей и окружающих условий, что способствует проявлению аккуратности при спасении пострадавших, оперировании инструментом и т.д. Но вместе с этим такие пожарные также характеризуются объективной оценкой ситуации и проявлении самостоятельности, не учитывать мнения других специалистов при оказании срочной помощи пострадавшим или риски для собственного здоровья.

Для исследования взаимосвязи показателей психологического здоровья со стилями совладающего поведения у сотрудников МЧС, был использован коэффициент корреляции Пирсона. По результатам проведенного корреляционного анализа определено, что между показателями психологического здоровья со стилями совладающего поведения у сотрудников МЧС имеются значимые взаимосвязи. Чем ниже показатель психологического здоровья «Жизнестойкость» по методике С. Мадди ( $p \leq 0,01$ ) у сотрудников МЧС, тем выше стиль совладающего поведения «Дистанцирование» по методике Р. Лазаруса. Чем выше показатели психологического здоровья «Жизнестойкость» по методике С. Мадди ( $p \leq 0,01$ ), «Адаптационный потенциал» по методике А.Г. Маклакова ( $p \leq 0,05$ ) и «Волевая саморегуляция» по методике А.Г. Зверькова ( $p \leq 0,05$ ) у сотрудников МЧС, тем ниже стиль совладающего поведения «Конфронтация» по методике К. Томаса. Чем выше показатели психологического здоровья «Жизнестойкость» по методике С. Мадди ( $p \leq 0,01$ ) и «Адаптивный потенциал» по методике А.Г. Маклакова ( $p \leq 0,01$ ) у сотрудников МЧС, тем выше стиль совладающего поведения «Принятие ответственности» по методике Р. Лазаруса. Чем ниже показатель психологического здоровья «Волевая саморегуляция» по методике А.Г. Зверькова ( $p \leq 0,01$ ) у сотрудников МЧС, тем выше стиль совладающего поведения «Самоконтроль» по методике Р. Лазаруса. Чем выше показатели психологического здоровья «Жизнестойкость» по методике С. Мадди ( $p \leq 0,01$ ), «Адаптационный потенциал» по методике А.Г. Маклакова ( $p \leq 0,01$ ) и «Волевая саморегуляция» по методике А.Г. Зверькова ( $p \leq 0,01$ ) у сотрудников МЧС, тем выше стили совладающего поведения в конфликте «Сотрудничество», «Компромисс» и «Приспособление» по методике К. Томаса.

Полученный результат, как мы считаем, связан с тем, что спасатели для выполнения работ в условиях ЧС взаимодействуют в команде, для чего им приходится учитывать особенности своих коллег, адаптировать поведенческие реакции для наиболее оперативного и эффективного достижения целей, сохранять направленность поведения.

**Выводы.** В процессе корреляционного анализа выявлены статистически значимые связи между показателями психологического здоровья со стилями совладающего поведения у сотрудников МЧС.

Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что между показателями психологического здоровья со стилями совладающего поведения у сотрудников МЧС имеется значимая взаимосвязь, а именно, чем выше жизнестойкость, адаптивность и волевая саморегуляция, тем выше стили совладающего поведения «Самоконтроль», «Принятие ответственности», «Планирование», «Сотрудничество» и «Компромисс», нашла свое частичное подтверждение. Гипотеза подтвердилась в части о том, что чем выше жизнестойкость, адаптивность и волевой самоконтроль, тем выше стили совладающего поведения «Планирование», «Сотрудничество» и «Компромисс». Гипотеза не подтвердилась в части о том, что чем выше волевая саморегуляция, тем выше стили совладающего поведения «Принятие ответственности»; и чем выше жизнестойкость и адаптивность, тем выше стиль совладающего поведения «Самоконтроль».

#### Литература:

1. Аганов, С.С. История зарождения и становление пожарной охраны и МЧС России: учебное пособие / С.С. Аганов, И.А. Суслина. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, 2020. – 204 с.
2. Долженко, В.Ю. Сотрудникам ОВД о психологическом здоровье: учебное пособие / В.Ю. Долженко, Ю.В. Ключко. – Барнаул: Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», 2015. – 56 с.
3. Дубровина, И.В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития / И.В. Дубровина // Развитие личности. – 2015. – № 2. – С. 67-95
4. Конищев, С.В. Психологическое здоровье студентов / С. В. Конищев // Актуальные проблемы здоровьесбережения в современном обществе. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 66-69.



5. Меркурьев, Д. В. Совладающее поведение личности: обзор исследований / Д.В. Меркурьев // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2023. – № 1. – С. 48-57
6. Остонов, Ж.Ш. Концепция копинга: определение, функция и виды / Ж.Ш. Остонов // Центр научных публикаций. – 2021. – № 22. – С. 279-280
7. Перунов, А.Н. Психологическое здоровье как интегративный показатель профессиональной пригодности сотрудника МЧС / А.Н. Перунов // Экстремальная психология: теория и практика. Сборник научных статей. – 2017. – С. 211-216
8. Петров, В.Г. Счастье и психологическое благополучие в структуре ресурсной модели психологического здоровья / В.Г. Петров, К.В. Злогыстева // Acta Biomedica Scientifica. – 2015. – № 4 (104). – С. 79-83
9. Стрельникова, Ю.Ю. Типы психологических и соматических последствий, возникающих у сотрудников МЧС России в процессе профессиональной деятельности / Ю.Ю. Стрельникова // Психология. Психофизиология. – 2016. – № 1. – С. 55-63

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);

студент **Шибкова Яна Александровна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ С НЕГАТИВНЫМ РЕАГИРОВАНИЕМ НА СТРЕСС У СОТРУДНИКОВ МЧС

*Аннотация.* Статья отражает результаты научного исследования, а именно связи эмоционально-волевых профессионально важных качеств с негативным реагированием на стресс у сотрудников МЧС. Раскрываются определения понятий эмоционально-волевых профессионально важных качеств с негативным реагированием на стресс у сотрудников МЧС. Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. Представлены результаты эмпирического исследования, в которых отражается анализ эмоционально-волевых профессионально важных качеств с негативным реагированием на стресс у сотрудников МЧС, с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

*Ключевые слова:* эмоционально-волевые профессионально важные качества, негативные реагирования на стресс, профессиональная деятельность сотрудников МЧС.

*Annotation.* The article reflects the results of a scientific study, namely, the connection of emotionally volitional professionally important qualities with a negative response to stress among emergency workers. The definitions of the concepts of emotionally-volitional professionally important qualities with a negative response to stress among emergency workers are revealed. The research methods used are described and the sample is characterized. The results of an empirical study are presented, which reflect the analysis of emotionally-volitional professionally important qualities with a negative response to stress among emergency workers using the Pearson correlation coefficient.

*Key words:* emotional and volitional professionally important qualities, negative responses to stress, professional activity of emergency workers.

**Введение.** Активное и частое взаимодействие со стрессогенными факторами обуславливает высокую интенсивность негативных эмоциональных состояний и реакций, что, в свою очередь, может найти свое выражение в поведении субъекта труда. Такое реагирование может найти свое выражение в аддиктивном поведении, тревоге, агрессии и т.п. Особого внимания заслуживает самоповреждающее поведение: мысли о суициде, суицидальное поведение и др. Исследователями в области психологических наук активно изучаются различные факторы, препятствующие возникновению негативных реакций сотрудников служебной деятельности после их участия в экстремальных и опасных ситуациях. Однако, в настоящее время нет исследований, раскрывающих особенности взаимосвязи эмоционально-волевых профессионально важных качеств с негативным реагированием на стресс у сотрудников МЧС.

Особая важность, как отмечают Н.А. Коваль, А.А. Тарасова, принадлежит эмоционально-волевым качествам личности – эмоциональной устойчивости, самообладания и интернальности, необходимыми для сознательной регуляции поведения, четкости выполняемых действий, командной слаженности и высокой самостоятельности в процессе выполнения поисково-спасательных работ [5; 8]. Зарубежным психологом Р. Кеттеллом в рамках концепции личностных особенностей эмоционально-волевые качества определялись факторами личности, отражающие устойчивость ее эмоциональных реакций и степень осознанного обладания индивида над собственным поведением [1]. Исследователем Н.Н. Дудалем приводится следующее определение эмоционально-волевых профессионально важных качеств личности – совокупность эмоциональных и волевых процессов, выполняющих регулятивные функции психической деятельности для реализации целенаправленной деятельности в профессиональной сфере. Особенностью эмоционально-волевых качеств является проявление отношения к предметам и явлениям окружающей реальности, обуславливающее характер взаимодействия с ней. [6]. Стресс, как специфическая реакция организма, обуславливала проявление соответствующего поведения, направленного на совладание со стрессогенной ситуацией, снижения негативных переживаний, связанных с ней и выработку решений для адаптации к ней – такие идеи были предложены для определения копингов как реагированию на стресс Р. Лазарус и С. Фолкман [6]. Слом мобилизационных процессов психической деятельности и сопротивления факторам стресса на разных уровнях психики (по А.Г. Караяни), может проявляться в виде различных нарушений. Такие нарушения рядом автором (А.Г. Караяни, Н.В. Тарабрина, Е.С. Молчанова и др.) относятся к острому стрессу, стрессовым расстройствам, в совокупности выражающимися в посттравматическом стрессовом расстройстве [4; 7]. По определению И.О. Котенева, ПТСР – это комплекс симптомов, обуславливающих нарушения психической деятельности после переживания травмирующей стрессовой ситуации, которые обнаруживаются в виде нарушения эмоциональной, поведенческой регуляции и когнитивными нарушениями [1]. Зарубежным ученым Дж.У. Боффа раскрываются особенности реагирования на стресс среди сотрудников пожарных частей, которые проявляют симптомы ПТСР и суицидальные попытки [4].

Объектом нашего научного исследования стала профессиональная деятельность сотрудников МЧС. Предметом выступила взаимосвязь эмоционально-волевых профессионально важных качеств с негативным реагированием на стресс у сотрудников МЧС. Мы выдвинули предположение о том, что существует взаимосвязь между эмоционально-волевыми профессионально важными качествами и негативным реагированием на стресс, а именно, чем выше эмоциональная устойчивость, самообладание и интернальность, тем ниже суицидальный риск и посттравматическое стрессовое расстройство.

Для проверки выдвинутой гипотезы была составлена выборка из 45 сотрудников 11 пожарно-спасательного отряда ФПС ГПС Главного управления МЧС России по Кемеровской области – Кузбассу. Для реализации поставленных задач мы использовали такие методы, как теоретический анализ научных источников, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции Пирсона). С целью получения эмпирического материала для его последующей математической обработки мы применяли такие психодиагностические инструменты, как: «Личностный опросник Кеттелла 16PF», Р. Кеттел, адаптация А.Н. Капустина, Л.В. Мургулец, И.М. Палей, Э.С. Чугунова. «Опросник уровня субъективного контроля», Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткин. «Опросник суицидального риска», Т.Н. Разуваева. «Опросник травматического стресса», И.О. Котенёв.

По результатам диагностики эмоционально-волевых профессионально важных качеств сотрудников МЧС определено, что большая часть обследуемых обладают высокой эмоциональной устойчивостью (51%) и самообладанием (53%) по методике Р. Кеттелла, а также высокой интернальностью (53%) по методике Е.Ф. Бажина.

Для большинства сотрудников МЧС в выборке характерно проявлять устойчивость настроения, эмоциональных реакций. Такие сотрудники сдержаны при работе в условиях аварийно-спасательных операций, сохраняют направленность поведения, что обеспечивает длительное сохранение высокой работоспособности. При аварийно-спасательных работах они обдумывают совершаемые действия, точно могут следовать инструкциям при взаимодействии с пострадавшими или погибшими, не проявляют острых реакций, которые могут отвлекать или приводить к ошибкам в спасательной деятельности. Для большинства респондентов характерно приписывать имеющиеся достижения и успехи в спасательной деятельности к собственным действиям. Но также они имеют сомнения в том, что добиваются выполнения задач и достигают целей только собственными усилиями, т.к. работают в непредсказуемых условиях и при интенсивном взаимодействии с другими спасателями, которые могут выполнять работу более эффективнее.

По результатам исследования реагирования на стресс у сотрудников МЧС определено, что преобладающее количество человек в выборке характеризуются низким суицидальным риском (73%) по методике Т.Н. Разуваевой, низким ПТСР (84%), низким ОСР (100%) и низкой депрессией (80%) по методике И.О. Котенева.

Преобладающая часть сотрудников МЧС характеризуются высокой самостоятельностью в переживании негативных воздействий экстремальных условий, они не привлекают внимание к себе посредством импульсивной реакции после участия в сложных спасательных операциях. Обследуемые характеризуются адекватной оценкой своей жизни, в полной степени удовлетворены своими условиями жизни, работы, а также убеждены, что все совершаемое с ними происходит в рамках нормы. Их реагирование на стресс характеризуется проявлением сдержанности, собранности поведения. Такие сотрудники МЧС могут оперативно разработать план действий в ответ на стрессогенные обстоятельства. Также такие обследуемые быстро восстанавливаются после участия в психотравмирующих условиях спасательной деятельности. Это значит, что все сотрудники МЧС, принявшие участие в исследовании, на протяжении недели не проявляли острых стрессовых реакций, условия аварийно-спасательных операций не воспринимались ими как угрожающие их жизни и здоровью. Такие сотрудники МЧС оперативно переключаются от образов психотравмирующих ситуаций, не придают высокой значимости наблюдаемых экстремальных событий, сохраняют рациональность в оценке условий спасательной деятельности, а также не испытывают навязчивых мыслей, включены в активное преодоление трудностей, спокойно реагируют на возникающие трудности. Они сохраняют активность и ровное настроение в ответ на стрессогенные обстоятельства аварийно-спасательных работ, могут проявлять яркость эмоций, инициативу в общении со всеми окружающими людьми.

Для исследования взаимосвязи эмоционально-волевых профессионально важных качеств с негативным реагированием на стресс у сотрудников МЧС, был использован коэффициент корреляции Пирсона. По результатам проведенного корреляционного анализа были обнаружены значимые обратные связи. Чем выше эмоциональная устойчивость сотрудников МЧС по методике Р. Кеттелла, тем ниже их суицидальный риск ( $p \leq 0,05$ ), аффективность ( $p \leq 0,01$ ), а также посттравматическое стрессовое расстройство ( $p \leq 0,01$ ) и депрессия ( $p \leq 0,01$ ). Чем выше самообладание сотрудников МЧС по методике Р. Кеттелла, тем ниже их суицидальный риск ( $p \leq 0,05$ ), аффективность ( $p \leq 0,05$ ) посттравматическое стрессовое расстройство ( $p \leq 0,01$ ) и депрессия ( $p \leq 0,01$ ). Чем выше интернальность сотрудников МЧС по методике Е.Ф. Бажина, тем ниже их суицидальный риск ( $p \leq 0,01$ ), аффективность ( $p \leq 0,05$ ), максимализм ( $p \leq 0,05$ ), а также посттравматическое стрессовое расстройство ( $p \leq 0,01$ ) и депрессия ( $p \leq 0,05$ ).

Полученный результат может быть обоснован тем, что субъективная включенность и высокая осознанность сотрудниками МЧС собственных действий, а также принятие ответственности за совершаемые поступки, сделанный выбор способствуют выработке конструктивного реагирования в ситуациях взаимодействия с трудностями во время выполнения служебных задач. Сотрудники МЧС, проявляя уверенность в себе, сохраняя спокойствие и выполняя точные действия в экстремальных условиях аварийно-спасательных работ направлены на выработку и решение поставленных задач спасения или предотвращения последствий чрезвычайных событий. Для этого им необходимо в поведении проявлять собранность и сдержанность, уметь планировать и обсуждать решения возникающих трудностей.

**Выводы.** В результате корреляционного анализа взаимосвязи эмоционально-волевых профессионально важных качеств с негативным реагированием на стресс у сотрудников МЧС были обнаружены значимые обратные связи. Чем выше эмоциональная устойчивость сотрудников МЧС, тем ниже их суицидальный риск, аффективность, а также посттравматическое стрессовое расстройство и депрессия. Чем выше самообладание сотрудников МЧС, тем ниже их суицидальный риск, аффективность, а также посттравматическое стрессовое расстройство и депрессия. Чем выше интернальность сотрудников МЧС, тем ниже их суицидальный риск, аффективность, максимализм, а также посттравматическое стрессовое расстройство и депрессия.

Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что чем выше эмоциональная устойчивость, самообладание и интернальность, тем ниже суицидальный риск и посттравматическое стрессовое расстройство, нашла свое подтверждение.

#### Литература:

1. Болучевская, В.В. Посттравматическое стрессовое расстройство: риск возникновения у военнослужащих, принимавших участие в военных конфликтах / В.В. Болучевская, Д.Н. Куликова // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. – 2018. – № 2. – С. 136-140
2. Дудаль, Н.Н. Психология. Эмоционально-волевая сфера : практическое пособие / Н.Н. Дудаль. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – 36 с.

3. Ефимова, А.А. Исследование типологических особенностей личности студентов I-III КУРСОВ КММИВСО / А.А. Ефимова // Проблемы и перспективы научных исследований. Материалы XXII научно-практической конференции студентов, преподавателей и молодых ученых. – 2019. – С. 210-213
4. Караяни, А.Г. Военная психология: учебник для специалистов психологической работы Вооруженных сил Российской Федерации / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников. – Москва: Военный университет, 2016. – 500 с.
5. Коваль, Н.А. Модель личностной и профессиональной надежности специалистов МЧС / Н.А. Коваль, С.Н. Савинков // Поведенческие теории и практика российской науки. Сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции. – 2021. – С. 102-105
6. Остонов, Ж.Ш. Концепция копинга: определение, функция и виды / Ж.Ш. Остонов // Центр научных публикаций. – 2021. – № 22. – С. 279-280
7. Тарабрина, Н.В. Психология посттравматического стрессового расстройства: интегральный подход: специальность 19.00.04 «Медицинская психология: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Тарабрина Надежда Владимировна; Институт психологии Российской Академии наук. – Санкт-Петербург: Институт психологии РАН, 2008. – 50 с. – Место защиты: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Куликов, Л.В. Проблема поиска эмпирических оснований классификации чувств / Л.В. Куликов // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2018. – № 1. – С. 4-12
8. Тарасова, А.А. Психодиагностическое сопровождение как часть обеспечения профессиональной надежности специалистов МЧС России / А.А. Тарасова // Гражданская оборона на страже мира и безопасности. Материалы III Международной научно-практической конференции, посвященной Всемирному дню гражданской обороны. – 2019. – С. 59-64
9. Boffa, J.W. PTSD symptoms and suicidal thoughts and behaviors among firefighters / J.W. Boffa, I.H. Stanley, M.A. Hom et al // Journal of psychiatric research. – 2017. – № 84. – Pp. 277-283

## УДК 159.9.072

**кандидат педагогических наук Аникина Анна Саввишна**

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);

**кандидат психологических наук, доцент Калашникова Ольга Владиславовна**

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

### ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследовательской деятельности по изучению особенностей адаптации студентов первого курса к условиям обучения в высшей школе. Среди всех видов адаптации выбрана социально-психологическая, как наиболее значимая в процессе учебно-профессиональной деятельности и личностном развитии в юношеском возрасте. Доказывается значимость данного процесса в возрастном развитии молодых людей. Обосновывается влияние индивидуальных особенностей развития субъектов деятельности на социально-психологическую адаптацию. В статье анализируются психолого-педагогические условия, повышающие продуктивность адаптационных процессов. Авторы обосновывают необходимость управления процессом социально-психологической адаптации в связи с возможностью возникновения дезадаптационных нарушений, которые могут повлечь за собой разрушение системы личностного развития студентов. Сделан акцент на факторы риска, которые могут привести к дезадаптации. Представлены результаты исследовательской деятельности направленной на оценку процессов социально-психологической адаптации на базе филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Нижний Тагил. Подчеркивается необходимость системных действий в сопровождении социально-психологической адаптации студентов первых курсов вуза, опирающихся на учет индивидуально-психофизиологических и психологических особенностей студентов.

*Ключевые слова:* студенческий возраст, адаптация, дезадаптация, социально-психологическая адаптация, факторы риска в процессе социально-психологической адаптации, управление социально-психологической адаптацией.

*Annotation.* The article presents the results of research activities on the study of the peculiarities of adaptation of first-year students to the conditions of higher education. Among all types of adaptation, socio-psychological adaptation was chosen as the most influential on the processes of educational and professional activity and personal development in adolescence. The importance of this process in the age development of young people is proved. The influence of individual characteristics of the development of subjects of activity on socio-psychological adaptation is substantiated. The article analyzes the psychological and pedagogical conditions that increase the productivity of adaptation processes. The author substantiates the need to manage the process of socio-psychological adaptation in connection with the possibility of maladaptation disorders that may lead to the destruction of the system of personal development of students. The emphasis is placed on risk factors that can lead to maladjustment. The results of research activities aimed at assessing the processes of socio-psychological adaptation on the basis of the branch of the Russian State Vocational Pedagogical University in Nizhny Tagil are presented. The need for systematic actions to accompany the socio-psychological adaptation of first-year students of the university, based on taking into account the individual psychophysiological and psychological characteristics of students, is emphasized.

*Key words:* student age, adaptation, maladaptation, socio-psychological adaptation, risk factors in the process of socio-psychological adaptation, management of socio-psychological adaptation.

**Введение.** Студенческий возраст является объектом психолого-педагогических исследований в силу своей неоднозначности и значимости для развития общества. Проблемы выбора профессиональной деятельности, сложности мотивационных состояний после окончания школы создают основу для изменения эмоционального состояния современных молодых людей. Особенно данное состояние усиливается нестабильность социальных отношений в обществе, когда ситуация выбора становится более ответственной и значимой, а также более навязываемой со стороны ближайшего окружения. Поэтому мера ответственности за собственное решение существенным образом увеличивается [6]. Важным

становится оправдать свой выбор и не испытать чувство разочарования в нем на первых этапах учебно-профессиональной деятельности в системе высшего образования.

Начала нового этапа жизнедеятельности в системе профессиональной подготовки воспринимается молодыми людьми в силу индивидуальных особенностей функционирования, но данный процесс всего имеет социально-психологическую составляющую. Переход к самостоятельной жизни, отрыв на стабильного функционирования в рамках школьного образования, само осознание того, что «ты стал студентом» имеет стрессогенный характер. Все это повышает уровень тревожности, а измененное эмоциональное состояние становится фактором негативно влияющим на продуктивность учебно-профессиональной деятельности [2].

Первые месяцы обучения студента в вузе имеют большое значение для профессионального образования в целом. Статистка четко указывает достаточный процент студентов, которые отчисляются из вуза на первом году обучения, мотивируя это тем, что сделали не совсем верный выбор профессии, не смогли справиться с изменившимися условиями жизнедеятельности, оказались не готовы быть мобильными и самостоятельными, не вписались в требования, которые выдвигает профессиональное образование т.д. [3]. Достаточный процент студентов, продолжая получать образования, находится в состоянии отчужденности и не испытывает потребности в дальнейшей деятельности по полученному образованию, так как его образование осуществлялось в условиях дезадаптивного состояния [1].

Поэтому изучение адаптационных процессов во всех его проявлениях в учебно-профессиональной деятельности имеет большое значение, так как оно становится одной из составляющих качества получаемого образования и качества жизни молодого человека в целом. Продуктивная адаптация в вузе становится одной из сторон эффективного выполнения профессиональной деятельности в будущем [5].

Вместе с тем, из всех видов возможной адаптации значение социально-психологической наиболее явно, так как именно она закладывает основу продуктивного функционирования в профессиональном сообществе и обществе в целом.

Значимость и сущностные характеристики социально-психологической адаптации в студенческой среде рассматривали многие исследователи. Такие как, И.В. Алёхин, А.А. Виноградова, А.А. Извольская, Т.И. Колесникова, С.Н. Ларионова, В.М. Львов, Г.Ю. Мягченко, Е.М. Погодина, и т.д. Вместе с тем, актуальность процессов управления процессом социально-психологической адаптацией на первом этапе вузовского образования не теряет своей актуальности.

**Изложение основного материала статьи.** Социально-психологическую адаптацию необходимо рассматривать как многосторонний динамический процесс, который находится под воздействием массы разнообразно направленных факторов. Процесс, как правило, постепенный и в некоторых случаях имеющий продолжительный характер [9].

Социально-психологическая адаптация студентов основывается на осознании нового социального статуса и принятии форм ролевого поведения, основанных на межличностных отношениях в обновленной социальной среде, которая принимает нового человека в качестве самостоятельного субъекта деятельности, несущего ответственность за свои поступки и действия [4].

Одним из значимых условий продуктивной социально-психологической адаптацией становится достижение равновесия между изменяющимися требованиями, которые диктует учебно-профессиональная деятельность и мотивационно-потребностной сферой самого студента. В ситуации возникновения несоответствия нарастает тревожность, приводящая к конфликтным ситуациям, разочарованию в выборе профессии, приводящая к социальной дезадаптации.

К факторам риска с точки зрения успешности социально-психологической адаптации могут быть отнесены:

- изоляция от привычных условий, приводящая к социально-культурной депривации;
- гиперстимуляция новыми содержательно-социальными стимулами жизни;
- недостаточная подготовка к самостоятельной жизни, отсутствие внешнего контроля;
- не умение принимать жизнеутверждающие решения;
- ломка стереотипов в восприятии окружающего, часто проявляющийся в несовпадении представлений с реальность;
- недостаточный уровень мобильности и развитости коммуникации;
- низкий уровень осознанности в выборе учебно-профессиональной деятельности и т.д. [7].

Все это в комплексе влияет на молодого человека и становится важным компонентом его развития. Именно поэтому данный процесс требует управления со стороны окружения, как наставников-взрослых, так и сверстников. Важным становится создание оптимальных условий, обеспечивающих полноценную жизнь студента, развитие новых и необходимых социальных навыков, которые станут одним из условий успешного освоения профессии [8].

Анализ организации социально-психологической адаптации студентов первых курсов филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета в городе Нижнем Тагиле, позволил выявить следующие особенности данного процесса. Большое количество разнообразных групповых мероприятий на первой стадии обучения в вузе, таких как «Школа первокурсника», «Школа лидера» и т.п., не всегда становится основой успешной социально-психологической адаптации. В современных условиях необходимо индивидуального подхода в данном процессе становится нормой в силу субъективных особенностей молодых людей. Индивидуальное сопровождение достаточно сложный и затратный процесс, но без него повысить уровень эффективности социально-психологической адаптации студентов становится сложно.

Проведение психологического тестирования по опроснику социально-психологической адаптации К. Роджерс и Р. Даймонд позволило выявить следующие тенденции:

- у 60% респондентов в первый месяц обучения в вузе был выявлен низкий и ниже среднего уровень адаптивности, свидетельствующий о проблемах взаимоотношений личности и группы, необходимости внешнего стимулирования в данных отношениях, несоответствие ролевых ожиданий, отсутствие возможностей для самоутверждения;
- 47% первокурсников были нереалистичны в принятии себя, своих возможностей и способностей, имели психологические комплексы, имеющаяся система их ценностей претерпевала существенные изменения;
- 53% студентов первого курса испытывали сложности в принятии окружающих людей, у них наблюдалась несогласованность в принятии другого человека, он воспринимался «плохим, не имеющим право на существование»;
- у 73% состояние демонстрирует сложности в эмоциональном состоянии, близкое к эмоциональному дискомфорту, что проявляется в неуверенности в себе, ощущении дискомфорта в изменившихся обстоятельствах своей жизнедеятельности;
- показатель интернальности был достаточен – 40%, он демонстрирует способность к управлению своим состоянием, даже при возникновении значительной трудности они не снижают уровень своих ожиданий, стараются избегать апатии и отчаяния, данная группа способна принимать ответственность за свои удачи и проблемы;
- уровень доминирования среди первокурсников был средним – 67% респондентов, это может свидетельствовать о том, что в ситуации неопределенности, к которой может быть отнесен процесс адаптации, стратегия индивидуального поведения на уровне «доминирование-ведомость» не определена и имеет ситуативный характер.

Обобщение полученных данных позволяет сделать вывод о том, что достаточный процент молодых людей на стадии адаптации имеет достаточное количество проблем социально-психологического плана и попадает в зону риска. У значительной части студентов низкий уровень эмоционального комфорта, а это значит, что условия, в которых они находятся, вызывают у них дискомфорт. Также диагностика показала, что студенты еще не зрелые и не готовы брать на себя ответственность за свои поступки и их последствия. Они еще не готовы положиться на себя, а значит, уровень их самостоятельности не достаточно высок.

С лицами, испытывающими наиболее серьезные сложности, было проведено анкетирование. Его результаты позволили более четко определить круг наиболее значимых проблем и сложностей социально-психологического плана:

- сложности освоения учебной программы и недостаточное понимание необходимости изучения ряда предметов;
- не достаточное понимание требований профессорско-преподавательского состава, которые, чаще всего, существенным образом отличаются от тех требований, которые предъявлялись школьными учителями;
- не владение методами самоорганизации и самоменеджмента, данная проблема была наиболее явно представлена у студентов, проживающих в общежитие;
- проблемы коммуникативного развития, проявляющиеся, прежде всего, в не умении установить контакт и разрешить конфликтную ситуацию;
- низкий уровень сформированности эмоционально-волевой саморегуляции, не умение работать со своими эмоциями и их постоянное подавление, приводящее к срывам и внутриличностным кризисам.

Полученные данные позволили разумно построить систему управления социально-психологической адаптацией первокурсников в вузе с целью повышения ее качества. Главным принципом такой системы стал комплексный подход, опирающийся на знание индивидуальных особенностей первокурсников, использование разнообразных технологий и средств, повышающих студенческую мобильность и способность к их интеграции. Причем, данная система включала в себя работу не только со студентами, но и с педагогами вуза, студентами старших курсов, через систему кураторства, наставничества. А также, осуществление системного индивидуального сопровождения лиц, испытывающих значительные сложности в процессе социально-психологической адаптации.

Повторная диагностика по опроснику социально-психологической адаптации К. Роджерс и Р. Даймонд через шесть месяцев позволило выявить явную положительную динамику по факторам адаптивности, принятия себя и других, а также изменились показатели по состоянию эмоционального комфорта. Конечно, утверждать о том, что все студенты справились с социально-психологической адаптацией, не возможно. Доказательством данного становится некоторый процент отчисленных по собственному желанию из вуза, переход в другие вузы и другие направления подготовки, что является нормальным вариантом решения проблемы социально-психологической адаптации в силу индивидуальных особенностей функционирования субъекта деятельности.

**Выводы.** Проблема социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе не теряет актуальности в силу повышения требований к качеству подготовки специалистов и осуществлению психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения в вузе.

Управление процессом социально-психологической адаптации не должно опираться на традиционные технологии и средства, оно требует достаточного знания об индивидуально-психофизиологических и психологических особенностях студентов. Данный процесс опирается на его системный характер, включающий в себя:

- групповую диагностику, при определении группы риска, переход на индивидуальную диагностику;
- информирование о требованиях и обязательствах учебно-профессиональной деятельности;
- осуществление плановых мероприятий психологической и культурно-досуговой направленности, как со студентами, так и со специалистами, сопровождающими их развитие;
- реализация различных видов индивидуального и группового консультирования;
- использование включенного наблюдения и мониторинга состояния студентов;
- внедрение менторства, как средства помощи студентам, испытывающим наибольшие сложности, наставниками, в качестве которых смогут выступать представители более старших курсов.

Необходимо подчеркнуть, что в некоторых случаях возникает необходимость межведомственного взаимодействия с различными социальными организациями города, в котором базируется вуз для совместного нахождения условий, способствующих повышению эффективности адаптационных процессов.

Данные действия будут способствовать адекватному отношению к новым условиям среды студентов, поступившим на первый курс, повысит уровень их удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью и качеством жизни. В результате студенты смогут успешно адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности, развить свои личностные и коммуникативные навыки, наладить полноценные межличностные отношения.

#### **Литература:**

1. Виноградова, Н.В. Самоорганизация студентов как психологический феномен [Текст] / Н.В. Виноградова // Молодой ученый. – 2021. – № 42(384). – С. 149-151
2. Залилова, З.А. Роль современного института кураторства для обучающихся на начальных курсах университета [Текст] / З.А. Залилова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 2-3(104). – С. 102-110
3. Калинин, Н.А. Методы повышения работоспособности и режимы учебного дня студента технического вуза [Текст] / Н.А. Калинин, М.Г. Пурыгина, Г.М. Бойко // Молодой ученый. – 2021. – № 26(368). – С. 321-322
4. Калугина, Т.А. Социальная адаптация иногородних студентов к вузовской среде [Текст] / Т.А. Калугина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2018. – №3. – С. 279-286
5. Кашкаров, А.П. Поддержка и сопровождение студента-практиканта в высшей школе [Текст] / А.П. Кашкаров // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 321-324
6. Кругликова, Е.В. Необходимость консультирования студентов первых курсов по вопросам быта и здорового образа жизни [Текст] / Е.В. Кругликова, Е.С. Сулимова, Е.А. Чанчаева [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 5(207). – С. 242-246
7. Крылова, М.А. Адаптация студентов-первокурсников к обучению в университете мегаполиса (на примере опроса студентов факультета экономики и финансов Санкт-Петербургского государственного экономического университета) [Текст] / М.А. Крылова, Е.С. Городилова // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. – 2022. – №3(7). – С. 135-145
8. Лямин, А.В. Критерии проявления ответственности у студентов ВУЗА [Текст] / А.В. Лямин // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – № 1. – С. 21-23
9. Маклаков, А.Г. Особенности адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза. [Текст] / А.Г. Маклаков, И.Д. Головешкин // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2021. – №3. – С. 29-37

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой

общей психологии и психологии личности Белашева Ирина Валерьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

аспирант, ассистент кафедры общей психологии и

психологии личности Колесникова Александра Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

### ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОСОЗНАННОСТИ ЕЁ ПОТРЕБНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

*Аннотация.* Изучение состояния эмоционального здоровья личности в контексте осознания ее потребности в психологической помощи вносит вклад в решение актуальных теоретических и практических задач психологии, связанных с достижением и сохранением эмоционального здоровья, конструктивной психологической «работой» личности в плане его организации. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с целью определения соотношения показателей эмоционального здоровья личности (субъективного благополучия, особенностей личностной рефлексии эмоций, выраженности признаков невротических состояний) с осознанием её потребности в психологической помощи. В исследовании приняли участие 389 человек – сотрудников вузов в возрасте от 22 до 80 лет. Дизайн исследования включал определение отношения респондентов к необходимости и возможности обращения за психологической помощью через анкетирование с использованием прямых и косвенных вопросов; сравнительный анализ групп с разной степенью актуализации потребности в психологической помощи по показателям эмоционального здоровья/ нездоровья; построение регрессионной модели детерминации субъективного неблагополучия, как интегрального показателя эмоционального нездоровья личности, невротической симптоматики и трудностей личностной рефлексии эмоций. Обнаружена неоднозначность соотношения проявлений эмоционального здоровья/ нездоровья с актуализацией в сознании потребности обращения за психологической помощью. Респонденты, осознающие эту потребность, чаще испытывают проблемы в понимании собственных эмоций и их переносимости. Респонденты, для которых эта потребность не актуальна, стремятся к сознательному подавлению своих эмоций и/ или уходу от субъективно стрессогенных ситуаций. Предикторами снижения субъективного благополучия выступают затруднения в распознавании и описании собственных эмоций, а также невротическая депрессия.

*Ключевые слова:* эмоциональное здоровье, субъективное благополучие, психологическая помощь, рефлексия эмоций, личность, потребность, осознанность.

*Annotation.* The study of the state of emotional health of a personality in the context of awareness of his/her need for psychological help contributes to the solution of actual theoretical and practical problems of psychology related to the achievement and preservation of emotional health, constructive psychological "work" of a personality in terms of its organization. The results of the empirical study conducted to determine the correlation between the indicators of emotional health of a person (subjective well-being, features of personal reflection of emotions, expression of signs of neurotic states) and the awareness of her need for psychological help are presented. The study involved 389 people - university employees aged from 22 to 80 years old. The research design included questionnaire surveys to determine the respondents' attitude towards seeking psychological help, comparative analysis of different groups based on their actualization of the need for help, construction of a regression model to determine subjective well-being as an indicator of emotional unhealthiness, and analysis of the relationship between the need for help and its actualization. The study found that those who are aware of the need for help are more likely to seek it. However, there was some ambiguity in the correlation between emotional health indicators and the actualization of the need for help.

*Key words:* emotional health, subjective well-being, psychological care, emotion reflection, personality, need, mindfulness.

**Введение.** Условия постоянных трансформаций и кризисов, характеризующих социальную ситуацию жизнеосуществления современного человека, вызывают эмоциональное напряжение, активизируют адаптационные механизмы личности, запускают защитные реакции, в том числе патологического характера, способствуют развитию деструктивных форм эмоционального реагирования, невротических расстройств. Рефлексия негативного влияния обозначенных процессов актуализирует проблему оказания и принятия психологической помощи (ПП).

Эмоциональное здоровье (ЭЗ) является результатом эмоционального развития личности, её рефлексивных, эмпатийных и регуляционных процессов и свойств, позволяющих сохранять целостное конструктивное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и индуцировать положительно окрашенные переживания [16]. Эмоции выполняют особую интегрирующую функцию в психической организации человека, оказывая влияние на все структуры психики, и как отмечал С.Л. Рубинштейн, развитие эмоций неразрывно связано с развитием личности в целом [14]. «Невнимание» личности к собственным эмоциональным проявлениям в плане их осознанной регуляции может негативно сказаться на ЭЗ [16]. В связи с этим актуализируются проблемы исследования факторов стабилизации и сохранения ЭЗ личности в условиях транзитивного общества, апеллирующих к ее самоактуализации и самореализации [3].

**Изложение основного материала статьи.** Анализ ряда исследований [8; 6; 16; 18; 15] позволяет сделать вывод о том, что ЭЗ имеет свои проявления на разных системных уровнях организации здоровья человека, высшим из которых является уровень личностного здоровья, связанный с эмоциональной самоорганизацией личности. При всем многообразии выделяемых исследователями критериев ЭЗ на высшем личностном уровне его интегральными, по определению, критериями являются субъективное благополучие, способность выстраивать доверительные контакты и получать социальную поддержку, основанная на самопонимании и открытом осознанном проявлении чувств. В качестве признаков эмоционального нездоровья могут рассматриваться эмоциональное выгорание, аддикции как деструктивный уход личности от негативных травмирующих переживаний, невротические состояния, дефицит социальных связей, сопровождающийся переживанием одиночества [4]. Перечисленные проявления эмоционального нездоровья и их предикторы не всегда могут осознаваться человеком и, тем более, не каждый человек осознаёт потребность в ПП.

В.Н. Мясищев рассматривает потребности как «основное проявление и важнейший дифференцирующий момент в характеристике личности» [12]. Потребности являются глобальным понятием в определении человека социального, его личности, они направляют и координируют деятельность, отражают внутреннее психическое бытие [10]. В контексте психологии личности особое значение придается потребности в общении. Л.С. Выготский [9] и Л.И. Божович [5] рассматривают потребность в общении как основную в движущих силах психического и собственно личностного развития.

В русле идей А. Маслоу о «пирамиде потребностей» [11], для человека субъективно позитивной выступает любая потребность, поддерживающая субъективное благополучие, важнейшей составляющей которого являются отношения с другими людьми. Проблема заключается в том, что абсолютное большинство людей не осознает, какие потребности, желания и способы их удовлетворения могут восстановить его внутреннюю гармонию.

В контексте задач сохранения и поддержания ЭЗ личности особую актуальность приобретает актуализация и осознание потребности в ПП. Речь идет не только о ресурсе поддержки от близкого окружения, но и о специализированной ПП, а также осознании самой возможности ее получения извне и её принятии. Осознание потребности в ПП – это процесс, который проходит через рефлексию своих негативных эмоциональных состояний (тревоги, страха, гнева и др.) и установок (негативной, низкой самооценки), препятствующих полноценной самореализации личности, и таким образом, является важной частью конструктивной психологической «работы» личности в плане самоорганизации ЭЗ.

Целью нашего исследования является изучение соотношения показателей эмоционального здоровья личности и осознанности её потребности в психологической помощи.

Гипотезы: 1) существуют различия в проявлениях эмоционального здоровья/ нездоровья у респондентов, осознающих или не осознающих потребность в ПП; 2) осознание потребности в ПП имеет неоднозначную связь с показателями эмоционального здоровья личности.

Характеристика выборки. В исследовании приняло участие 389 человек – сотрудников ВУЗов г. Ставрополя, из них 275 женщин и 114 мужчин. Возраст респондентов составил от 22 до 80 лет.

Организация исследования. На первом этапе респондентов просили ответить на вопросы: «Есть ли у Вас вопросы (проблемы), по поводу которых Вы бы хотели обратиться к специалисту-психологу?», «Был ли у Вас опыт обращения к психологу?», «Что бы Вы порекомендовали своему другу/ подруге при возникновении у него/ нее проблем психологического характера?». На основе ответов на первый вопрос респонденты были поделены на две группы: 1 группа – респонденты, ответившие «Нет» (286 человек), для которых потребность в ПП не актуальна и/ или не осознанна; 2 группа – респонденты, ответившие «Да» (103 человека), которые осознают эту потребность. На втором этапе проводилось психодиагностическое исследование с применением методик, направленных на выявление признаков эмоционального здоровья/ нездоровья: методика диагностики субъективного благополучия [17]; «Трудности личностной рефлексии эмоций» [4]; клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний [19]. На третьем этапе был проведен сравнительный анализ групп по изучаемым показателям. Применялись статистические критерии Стьюдента, Манна-Уитни, анализ описательных статистик, регрессионный анализ.

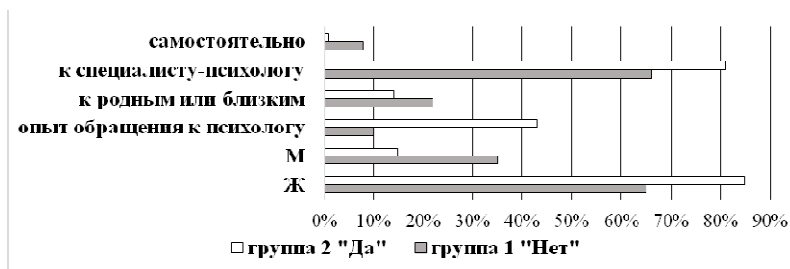


Рисунок 1. Сравнительный анализ групп по наличию опыта обращения к психологу и рекомендаций близким при возникновении проблем психологического характера

В проведенном нами исследовании было обнаружено, что 26,5% сотрудников вузов испытывают и осознают потребность обращения за консультацией к специалисту-психологу; 73,5% такой потребности не осознают. Потребность обращения за консультацией к психологу может быть интерпретирована как потребность в ПП, поскольку отражает субъективную ресурсность взаимодействия с профильным специалистом при возникновении проблем психологического характера и наличие затруднений их самостоятельного разрешения. В группе осознающих потребность в ПП женщины встречаются чаще (85%), чем в группе не осознающих такой потребности (65%). Среди осознающих потребность в ПП чаще встречаются те, кто уже имеет опыт обращения к психологу; они реже рекомендуют обращаться за помощью к родным или близким, решать проблемы психологического характера самостоятельно и, соответственно, чаще рекомендуют обращаться в таких случаях к специалисту-психологу (рис. 1). Достоверность различий подтверждена значениями t-критерия Стьюдента при  $p \leq 0,05$ . Анализ показателей эмоционального здоровья/ нездоровья в группах респондентов с разным уровнем осознания потребности в ПП обнаружил статистически достоверные различия между ними (табл. 1).

Таблица 1

Анализ различий по показателям эмоционального здоровья

| Показатель  | группа 1 («Нет») |         | группа 2 («Да») |         | Уровень знач., p |
|---|------------------|---------|-----------------|---------|------------------|
|   | Ср. зн.          | Ст. от. | Ср. зн.         | Ст. от. |                  |
| Субъективное благополучие                                     | 3,874            | 0,522   | 3,601           | 0,522   | ,000             |
| Тревога   | 3,480            | 2,455   | 1,685           | 3,553   | ,000             |
| Невротическая депрессия                                       | 2,631            | 3,781   | -0,658          | 4,160   | ,000             |
| Астения   | 8,549            | 3,376   | 2,034           | 4,456   | ,000             |
| Истерический тип реагирования                                 | 3,382            | 3,308   | 0,800           | 3,666   | ,000             |
| Обсессивно-фобические нарушения                               | 3,013            | 2,975   | 0,954           | 3,475   | ,000             |
| Вегетативные нарушения  | 7,731            | 5,795   | 3,414           | 6,405   | ,000             |
| Трудности осознания собственных чувств                        | 3,480            | 2,455   | 7,330           | 2,078   | ,042             |
| Склонность использовать физиологически ориентированные защиты | 7,475            | 2,171   | 8,0194          | 2,227   | ,019             |
| Подавление эмоций   | 10,888           | 2,512   | 10,194          | 2,686   | ,021             |
| Избегание эмоций  | 10,877           | 2,021   | 10,398          | 2,138   | ,032             |

Группы различаются по обобщенному показателю субъективного благополучия: он выше в группе не осознающих потребность в ПП. По степени выраженности отдельных невротических симптомов также наблюдаются достоверные различия: негативная невротическая симптоматика в большей степени характеризует респондентов, осознающих потребность в ПП. Особенно ярко выражены различия по шкалам невротической депрессии, астении и вегетативных нарушений. Обращает на себя внимание высокая встречаемость в обеих группах невротической депрессии как симптома. Группы различаются и по выраженности трудностей личностной рефлексии эмоций: у респондентов, осознающих потребность в ПП, более выражены трудности осознания собственных чувств, а также склонность использовать физиологически ориентированные защиты для снятия эмоционального напряжения. В то же время, респонденты, не осознающие потребность в ПП, в большей степени склонны к осознанному подавлению эмоций и избеганию эмоций.

Для определения вклада невротических симптомов и трудностей личностной рефлексии эмоций в переживание субъективного неблагополучия – системный показатель негативных тенденций ЭЗ, мы использовали регрессионный анализ.

Таблица 2

Регрессионная модель детерминации субъективного неблагополучия

| Зависимая переменная      | Значимые предикторы (независимая переменная) | R <sup>2</sup> | t      | β      | p   |
|---------------------------|--|----------------|--------|--------|-----|
| Субъективное благополучие | Шкала невротической депрессии                | ,378           | 14,254 | 0,586  | ,00 |
|                           | Трудности осознания собственных чувств       |                | -2,089 | -0,086 | ,03 |

В таблице 2 представлена соответствующая регрессионная модель детерминации субъективного неблагополучия сотрудников вузов. Значение R<sup>2</sup> (0,378) показывает, что 37,8% дисперсии переменной «субъективное благополучие» обусловлено влиянием предикторов, включенных в регрессионную модель. Стандартные коэффициенты регрессии β позволяют интерпретировать относительную степень влияния каждого из вошедших в модель предикторов: наибольший вклад в субъективное благополучие вносит невротическая депрессия (β=0,586, p≤0,01); трудности осознания собственных чувств вносят существенно меньший вклад (β= -0,086, p = 0,05).

Таким образом, в нашем исследовании показатели ЭЗ личности в контексте осознанности её потребности в ПП была подтверждена возможность использования прямых вопросов для определения этой осознанности. Респонденты, обозначившие наличие проблем, по поводу которых они испытывают желание (потребность) обратиться к специалисту-психологу, часто уже имеют соответствующий опыт и рекомендуют в таких случаях и своим друзьям использовать эту возможность, что дополнительно свидетельствует об осознании их потребности в ПП. Обнаруженная в нашем исследовании более высокая встречаемость женщин осознающих потребность в ПП является ожидаемой, поскольку подтверждена данными других психологических и социологических исследований. Так, в исследованиях Н.А. Антоновой с соавторами, А.А. Нестеровой с соавторами отмечается более высокий уровень доверия и готовности к обращению за ПП у девушек-студенток, чем у юношей [2; 14]. В исследованиях В.О. Аникиной с соавторами определена склонность мужчин, даже при высокой оценке тяжести эмоционального состояния, отрицать необходимость ПП [1].

Однако, осознание потребности в ПП имеет неоднозначную связь с показателями ЭЗ личности. Люди, осознающие потребность в ПП, характеризуются более низкими показателями удовлетворенности жизнью и ощущения счастья, имеют более выраженные тенденции к формированию невротических состояний, а также ряд затруднений личностной рефлексии эмоций, связанных с осознанием собственных чувств, их влияния на поведение и деятельность, с использованием лекарственных препаратов и других веществ (алкоголь, никотин), «заедания» и физических нагрузок для снижения эмоционального напряжения без осознанного пребывания в эмоции. В то же время, сознательное избегание эмоций, как отказ от переживаний, обладающих высоким аффективным зарядом, и подавление эмоций, как осознанное стремление не показывать свои эмоции и их подавление волевым усилием, более выражены в группе, для которой потребность обращения за ПП не актуальна. Избегание и подавление эмоций – это прогностически негативные процессуальные тенденции для ЭЗ личности, поскольку они затрудняют конструктивную переработку эмоций, способствуют накоплению эмоционального напряжения (в случае подавления) и снижают адаптивный потенциал личности (в случае избегания). Избегание и подавление эмоций сопряжено с минимизацией сознательного контакта с миром, и это игнорирование собственного состояния проявляется недостаточной актуализацией потребности в ПП.

Предикторами снижения субъективного благополучия, рассматриваемого нами вслед за Л.В. Тарабакиной [16] и М.В. Сокольской [15] в качестве системного критерия ЭЗ личности, согласно построенной нами эмпирической модели детерминации выступают затруднения в распознавании и описании собственных эмоций, а также невротическая депрессия, проявляющаяся продолжительным плохим настроением, ощущением упадка сил, снижением интереса к происходящим событиям, вегетативной дистонией [19]. С учетом выше сказанного, можно предполагать, что недостаточное понимание собственных эмоциональных состояний и переживание ситуационно обусловленного депрессивного эпизода у респондентов, для которых актуальна возможность обращения за ПП, приводят к ощущению неудовлетворенности жизнью и отсутствия счастья, однако не снижают критичности оценки собственного состояния (это основное отличие невротических состояний) [7], что проявляется в осознании потребности в ПП.

**Выводы.** Полученные в исследовании результаты позволяют говорить о неоднозначном соотношении проявлений эмоционального нездоровья с актуализацией в сознании потребности обращения за ПП. На уровне снижения субъективного благополучия вследствие переживания невротического состояния, чаще депрессивного характера, сохраняется способность человека адекватно и критично воспринимать происходящее, оценивать свое состояние, анализировать причины его возникновения и обдумывать пути его стабилизации, в том числе с использованием профессиональной психологической помощи. Отсутствие явной негативной динамики субъективного благополучия может быть сопряжено с неэкологичным отношением и отсутствием сознательного контакта с миром собственных эмоций. В этом случае потребность в психологической поддержке или психологической помощи может быть не актуальна и/или не осознанна.

#### Литература:

1. Аникина, В.О. Субъективные факторы обращения за психологической помощью мужчин / В.О. Аникина, А.Г. Попова, Н.Л. Васильева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №5. – С. 1-18
2. Антонова, Н.А. Запрос на психологическую помощь у студентов педагогического вуза / Н.А. Антонова, К.Ю. Ерицян, Л.А. Цветкова // Психология человека в образовании. – 2021. – №2. – С. 208-217
3. Белашева, И.В. Эмоциональные компетенции как фактор поддержания эмоционального здоровья медицинских работников / И.В. Белашева, М.И. Плугина, М.Л. Есяян, Н.В. Осипова // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2023. – № 2S. – С. 29-37



4. Белашева, И.В. Эмоциональное здоровье личности: методика измерения трудностей личностной рефлексии эмоций / И.В. Белашева, П.Е. Ермаков // Российский психологический журнал. – 2023. – №3. – С. 66-96
5. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 278 с.
6. Дубровина, И.В. Психологическое здоровье личности как феномен / И.В. Дубровина // Гуманизация образования. – 2022. – №4. – С. 35-42
7. Карвасарский, Б.Д. Неврозы: руководство для врачей / Б.Д. Карвасарский. – Москва: Медицина. – 1990. – 576 с.
8. Кравцова, Н.А. Международная научно-практическая конференция / Н.А. Кравцова, Б.С. Братусь, Г.В. Залевский Международная научно-практическая конференция «Проблема здоровья личности в теоретической и прикладной психологии» [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2011. – №5. – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 02.05.2024)
9. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва: АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
10. Корнеев, С.С. Психология потребностей, их дуальность и гармоничное развитие личности / С.С. Корнеев // Известия Дальневосточного федерального университета. Экономика и управление. – 1998. – №3. – С. 116-127
11. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – Москва: Рефл - бук, Ваклер, 1997. – 304 с.
12. Мясичев, В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В.Н. Мясичев. – Москва: Академии педагогических наук РСФСР // Психологическая наука в СССР. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959-1960. – Часть 2: Психологическая наука в СССР. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – С. 110-125
13. Нестерова, А.А. Структурно-содержательные характеристики социальных представлений студентов о психологической помощи / А.А. Нестерова, М.А. Есипов // Российский психологический журнал. – 2021. – №3. – С. 115-129
14. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 720 с.
15. Сокольская, М.В. Субъектная активность как условие личностного здоровья / М.В. Сокольская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №62. – С. 293-303
16. Тарабакина, Л.В. Эмоциональное здоровье как предмет социально-психологического исследования / Л.В. Тарабакина // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №8. – С. 250-252
17. Шамионов, Р.М. Методика диагностики субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова // Психологические исследования. – 2018. – №60. – С. 8.
18. Шувалов, А.В. Психологическое здоровье и образование человека / А.В. Шувалов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – №1. – С. 8-18
19. Яхин, К.К. Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний / К.К. Яхин, Д.М. Менделевич // Казанский медицинский журнал. – 1978. – №4. – С. 51-53

**Психология**

**УДК 159.9**

**студент Бердюгина Екатерина Юрьевна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

**кандидат психологических наук Вержицкая Елена Николаевна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### **ЛОКУС КОНТРОЛЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ МВД**

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальность изучения взаимосвязи профессионального выгорания с локусом контроля и профессиональной мотивацией сотрудников МВД. В статье присутствует профессиографический анализ деятельности сотрудников МВД, теоретические представления о профессиональном выгорании. Представлены результаты диагностики основных психологических явлений исследования у 42 сотрудников управления МВД по г. Новокузнецку. Выделено преобладание экстернального локуса контроля. Продемонстрированы результаты диагностики профессионального выгорания. Определена наиболее значимая профессиональная мотивация сотрудников МВД. Корреляционный анализ показал наличие значимой взаимосвязи между общим показателем профессионального выгорания и интернальностью, а также мотивацией на хорошие условия, креативность, высокую зарплату, совершенствование и сложные цели.

*Ключевые слова:* локус контроля, уровень субъективного контроля, профессиональное выгорание, профессиональная мотивация, сотрудники МВД, профессиограмма.

*Annotation.* The article discusses the relevance of studying the relationship between professional burnout and the locus of control and professional motivation of employees of the Ministry of Internal Affairs. The article contains a professional analysis of the activities of employees of the Ministry of Internal Affairs, theoretical ideas about professional burnout. The results of diagnostics of the main psychological phenomena of the study among 42 employees of the Ministry of Internal Affairs of Novokuznetsk are presented. The predominance of the external locus of control is highlighted. The results of diagnosing professional burnout are demonstrated. The most significant professional motivation of employees of the Ministry of Internal Affairs has been determined. Correlation analysis showed a significant relationship between the general indicator of professional burnout and internality, as well as motivation for good conditions, creativity, high salaries, improvement and challenging goals.

*Key words:* locus of control, level of subjective control, professional burnout, professional motivation, employees of the Ministry of Internal Affairs, profессиоgram.

**Введение.** Профессиональная деятельность сотрудников министерства внутренних дел (МВД) в большинстве профессиональных ситуаций сопровождается эмоциональным напряжением различной интенсивности. Специфика данной профессиональной деятельности определяется высоким риском рабочих ситуаций, строгой формальностью и регламентацией, сложным рабочим графиком: нередки случаи переработок, вызовов в ночное время, выходные дни.

Немаловажной частью профессиональной деятельности сотрудников МВД является также и необходимость взаимодействия с разным контингентом лиц. Все это, подкрепляясь личностными особенностями сотрудника, может привести к синдрому профессионального выгорания.

По мнению М.А. Воробьевой, В.И. Ковальчук в качестве фактора, влияющего на развитие синдрома профессионального выгорания, может выступать локус контроля, в частности интернальность. В исследовании Е.К. Рябкиной и Т.А. Бергис профессиональная мотивация также прослеживается взаимосвязь между выгоранием и профессиональной мотивацией. Именно поэтому изучение взаимосвязи профессионального выгорания с локусом контроля и профессиональной мотивацией у сотрудников МВД является актуальным.

**Изложение основного материала статьи.** Профессия сотрудника МВД относится к системе «человек-человек», поскольку профессионал непосредственно контактирует с людьми. Предметом профессии является поведение людей, субъектов общественных отношений, подлежащих правовому регулированию.

Орудия и средства труда подразделяются на функциональные, среди них речь и поведение, сдержанная мимика и жесты, что необходимы для взаимодействия с людьми и организациями; интеллектуальные – высокий уровень мышления, памяти и внимания, которые необходимы для знания законов и умения применять их в процессе своей профессиональной деятельности. К внешним средствам можно отнести огнестрельное оружие, компьютер, с помощью которого ведется заполнение необходимых документов, отчетов, правовых дел.

При описании характера физической и психической нагрузки можно отметить, что характер ответственности повышенный, сотрудники МВД отвечают за защиту прав и жизни других людей, имущества организации. Среди факторов, вызывающих психическую напряженность, можно выделить рабочие ситуации с повышенным риском для жизни, контакты с правонарушителями и ненормированный график. Факторами, вызывающими физическую напряженность, можно рассматривать высокую физическую нагрузку при подготовке к службе и в процессе выполнения профессиональных задач.

Для успешного выполнения служебных обязанностей, сотрудники МВД должны обладать следующими важными профессиональными качествами: высоким уровнем логического и аналитического мышления для выполнения своих профессиональных обязанностей; развитыми психомоторными качествами, включая, силу, ловкость и координацию. Также должны быть развиты аттенционные качества – хорошо развитое внимание, устойчивость и концентрация, распределение, для ориентировки во множестве аспектов закона и работе над судебными делами. Среди индивидуально-типологических качеств обязательны уравновешенность и подвижность нервной системы. Эмоционально-волевая сфера включает высокую стрессоустойчивость и способность контролировать свои реакции, особенно с специфическим контингентом. Среди мнемических свойств выделяют большой объем памяти, длительное хранение информации и точность ее воспроизведения. Также необходимы для работы полицейского поставленная речь и способность осуществлять коммуникацию, что проявляется в высоком уровне развития речевых и коммуникативных качеств. Сенсорные и перцептивные свойства также играют немаловажную роль в выполнении профессиональных обязанностей в нестандартных условиях. Имажитивные свойства, на наш взгляд, являются маловажными для профессиональных обязанностей сотрудника МВД [1].

В работах К. Маслач и С. Джексон под психическим выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющегося в профессиях социальной сферы [2].

Среди отечественных исследователей следует отметить В.В. Бойко, который является одним из тех, кто впервые занялся разработкой проблемы выгорания на достаточно глубоком уровне исследования. Эмоциональное выгорание по В.В. Бойко является механизмом психологической защиты, проявляющимся в полном или частичном исключении эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [3]. В рамках своей теории он определил основные этапы протекания синдрома выгорания, основываясь на фазах стресса: напряжения; резистентности; истощения.

Цель: исследование взаимосвязи локуса контроля и профессиональной мотивации с профессиональным выгоранием у сотрудников МВД.

Гипотеза: существует значимая взаимосвязь профессионального выгорания с локусом контроля и профессиональной мотивацией у сотрудников МВД, а именно: чем выше интернальность и мотивация на высокую зарплату, креативность, хорошие условия, влияние и власть, самосовершенствование, тем выше показатели профессионального выгорания.

Выборку исследования составили 42 сотрудника ГУ МВД по г. Новокузнецку в возрасте от 23 до 52 лет, средний возраст составил 36 лет. Гендерное распределение представлено так, что 72% респондентов являются мужчинами, 28% – женщины. Средний стаж работы респондентов 8 лет.

Для получения эмпирических данных о профессиональном выгорании сотрудников МВД были использованы: опросник «Профессиональное выгорание» К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой и методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко.

По методике К. Маслач отмечены следующие результаты: низкие показатели прослеживаются в симптомах «Эмоциональное истощение» (88%), «Деперсонализация» (61%). Можно предположить, что сотрудники не испытывают эмоционального перенапряжения, даже учитывая стрессовую специфику их профессиональной деятельности. Сотрудникам также не присуще переживание чувства опустошенности в плане собственных ощущений и личностных ресурсов. Не прослеживается и чувство постоянной усталости, нарушений сна, ухудшения памяти и внимания. Респонденты не испытывают чувство «пресыщения» работой, присутствует интерес и повышенный эмоциональный тонус. Средний уровень, однако, показывает «Редукция персональных достижений» (55%). Это может быть связано с высокой нагрузкой и жесткими требованиями от руководства по выполнению своих профессиональных обязанностей, дедлайнами. Так же на восприятие себя как профессионала, может повлиять стереотипный, негативный настрой простых граждан. В целом общий показатель выгорания среди респондентов показывает низкий уровень (74%).

Схожие результаты выявлены по методике В.В. Бойко. Среди респондентов прослеживается отсутствие сформированности фаз «Напряжения» (95%), «Резистенции» (88%), «Истощения» (95%) и выгорания в целом (81%). Можно предположить, что сотрудники психически устойчивы к трудному контингенту и повышенной ответственности в своей профессиональной деятельности. В связи с этим практически отсутствует необходимость в повышенном сопротивлении стрессу, общий энергетический тонус находится в норме, нет признаков ослабления нервной системы.

Однако следует отметить и некоторый процент формирования стадии «Резистенция» (12%). Это может говорить о том, что на общем фоне психической устойчивости у некоторых респондентов отмечается мобилизация внутренних сил организма для противостояния стрессу.

Диагностика локуса контроля показала следующие результаты: у большинства респондентов выявлена экстернальная направленность личности (67%). Предполагается, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей. Можно предположить, что проявление подобной направленности среди сотрудников МВД опосредованно четко регламентированной деятельностью. Четкий список правил и устав минимизируют потребность в принятии ответственности на свой счет.

По результатам диагностики профессиональной мотивации наибольшей значимостью отмечены: высокая зарплата (69%), ясность целей (57%), стабильные отношения (74%) и востребованность профессии (55%). Можно отметить, что данные потребности в основном находят свое отражение при работе в структурах МВД.

Корреляционный анализ показал, что интернальность имеет значимую положительную взаимосвязь с «Деперсонализацией» ( $r = 0,39$ ;  $p \leq 0,01$ ) и фазами «Напряжение» ( $r = 0,35$ ;  $p \leq 0,05$ ) и «Истощение» ( $r = 0,50$ ;  $p \leq 0,01$ ). Это может быть связано с тем, что интерналы, будучи сконцентрированы на собственных действиях и их эмоциональных затратах на это, начинают экономить в проявлении эмоций вовне, тем самым демонстрируя некоторое безразличие к окружающим их субъектам. Особенно в условиях работы с повышенной ответственностью. Исходя из тех же эмоциональных затрат на собственные переживания, касательно успеха, неудач в различных сферах жизни, в том числе и в профессиональной, сотрудники могут испытывать продолжительное психическое напряжение, тем самым провоцируя стадию тревожного напряжения. Фаза «Истощения» в свою очередь может формироваться и поддерживаться за счет того, что внутренний ресурс «интернальной личности» закончился, но нет возможности получить этот ресурс извне. Тем самым «интернальный» человек остается наедине со своими переживаниями, погружаясь еще глубже.

По методике К. Маслач, С. Джексона в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой выявлена также значимая прямая взаимосвязь между «Деперсонализацией» и мотивацией на ясность целей ( $r = 0,42$ ;  $p \leq 0,01$ ). Исходя из этого можно предположить, что потребность в четко структурированной работе, директивной ее форме, формирует эмоциональную отстраненность и безразличие к процессу выполнения как профессиональных обязанностей, так и при общении с коллегами. Поскольку элемент собственных проявлений минимизирован.

«Эмоциональное истощение» связано с мотивом на хорошие условия работы ( $r = 0,43$ ;  $p \leq 0,01$ ), сложные цели ( $r = 0,33$ ;  $p \leq 0,05$ ), креативность ( $r = 0,43$ ;  $p \leq 0,01$ ) и самосовершенствование ( $r = 0,40$ ;  $p \leq 0,01$ ). Можно предположить, что при работе в структурах, при ненормированном графике, стрессовой составляющей и т.д. сотрудники, ориентированные на комфортные условия работы, подвергаются повышенной психической истощаемости и снижению эмоциональному тонусу. Также указанные выше направления мотивации находят слабое отражение в сфере служебной деятельности. Минимальны проявления креативности и возможностей для независимости и самостоятельности в работе, поскольку все служебные действия четко регламентированы. Все это может стать причиной формирования чувства пресыщения работой, утраты интереса к деятельности.

«Редукция персональных достижений» имеет обратную корреляцию с мотивом на креативность ( $r = -0,38$ ;  $p \leq 0,05$ ). Это говорит о том, что возможность анализировать, предлагать новые идеи и т.п. способствует повышению уверенности в себе как в личности и профессионале.

По методике В.В. Бойко фаза «Напряжение» имеет прямую связь с мотивом на хорошие условия ( $r = 0,35$ ;  $p \leq 0,05$ ), сложные цели ( $r = 0,42$ ;  $p \leq 0,01$ ), креативность ( $r = 0,42$ ;  $p \leq 0,01$ ) и высокую зарплату ( $r = 0,32$ ;  $p \leq 0,05$ ). Это говорит о том, что неудовлетворение данных потребностей в профессиональной деятельности ведет к повышению тревожного напряжения, и как следствие, к формированию профессионального выгорания.

Фаза «Резистенция» связана с мотивами на совершенствование ( $r = 0,31$ ;  $p \leq 0,05$ ) и социальные контакты ( $r = 0,30$ ;  $p \leq 0,05$ ). Исходя из этого можно предположить, что, находясь в состоянии сопротивления стрессу, человеку необходимы не только внутренние ресурсы, но и поддержка со стороны окружающих, коллег, комфортный психологический климат. Помимо этого, и внутренний ресурс необходимо подпитывать личностным ростом и развитием в профессиональной сфере. Именно поэтому данные мотивы актуально проявляются на стадии мобилизации своего психического состояния.

Фаза «Истощение» связана с мотивами на хорошие условия ( $r = 0,45$ ;  $p \leq 0,01$ ), высокую зарплату ( $r = 0,40$ ;  $p \leq 0,01$ ) и совершенствование ( $r = 0,42$ ;  $p \leq 0,01$ ). Можно сделать вывод, что неудовлетворение данных потребностей ведет к развитию заключительной стадии формирования профессионального выгорания.

Таким образом наиболее актуальными при развитии проявлений и фаз выгорания, помимо общей интернальности, можно выделить мотивы на хорошие условия, креативность и совершенствование.

В совокупности выявлена связь общего показателя выгорания по К. Маслач и В.В. Бойко соответственно: с интернальным локусом контроля ( $r = 0,38$ ;  $p \leq 0,05$ ); ( $r = 0,44$ ;  $p \leq 0,01$ ), профессиональной мотивацией на сложные цели ( $r = 0,38$ ;  $p \leq 0,05$ ); ( $r = 0,38$ ;  $p \leq 0,05$ ), совершенствование ( $r = 0,37$ ;  $p \leq 0,05$ ); ( $r = 0,41$ ;  $p \leq 0,01$ ), высокую зарплату ( $r = 0,30$ ;  $p \leq 0,05$ ); ( $r = 0,39$ ;  $p \leq 0,01$ ), креативность ( $r = 0,48$ ;  $p \leq 0,01$ ); ( $r = 0,36$ ;  $p \leq 0,05$ ) и хорошие условия работы (По В.В. Бойко:  $r = 0,38$ ;  $p \leq 0,05$ ).

**Выводы.** Таким образом можно обозначить следующие результаты исследования взаимосвязи профессионального выгорания с локусом контроля и профессиональной мотивацией сотрудников МВД.

1. Диагностирован низкий уровень профессионального выгорания. По методике К. Маслач – 74%; по методике В.В. Бойко – 81%. В целом у сотрудников МВД стабильный эмоциональный фон.

2. Локус контроля у 67% респондентов представлен экстернальной направленностью.

3. Наиболее значимой мотивацией среди сотрудников МВД можно считать: высокая зарплата – 69%, ясность целей – 57%, стабильные отношения – 74% и востребованность профессии – 55%.

4. Можно определить значимую взаимосвязь профессионального выгорания с интернальным локусом контроля и профессиональной мотивацией на сложные цели, совершенствование, высокую зарплату, креативность и хорошие условия работы.

5. Гипотеза о том, что существует значимая взаимосвязь профессионального выгорания с локусом контроля и профессиональной мотивацией у сотрудников МВД, а именно: чем выше интернальность и мотивация на высокую зарплату, креативность, хорошие условия, влияние и власть, самосовершенствование, тем выше показатели профессионального выгорания, частично подтверждена.

#### Литература:

1. Простяков, В.В. Психологические требования к личности и профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел / В.В. Простяков // Юридическая психология. – 2012. – №1. – С. 5-8
2. Толстикова, Е.В. Разработка системы материального стимулирования персонала / Е.В. Толстикова // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – 2015. – № 12-4. – С. 166-169
3. Човдырова, Г.С. Психология труда сотрудников органов внутренних дел: учебное пособие для вузов / Г.С. Човдырова, Т.С. Клименко. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 215 с.

УДК 159.9

**кандидат психологических наук Вержицкая Елена Николаевна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

**студент Манолій Кристина Юрьевна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ И СКЛОННОСТЬЮ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ У СОТРУДНИКОВ МВД**

*Аннотация.* Статья отражает результаты научного исследования, а именно связи эмоциональных состояний с особенностями личности и склонностью к отклоняющемуся поведению у сотрудников МВД. Раскрываются определения понятий эмоционального состояния с особенностями личности и отклоняющегося поведения у сотрудников МВД. Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. Представлены результаты эмпирического исследования, в которых отражается анализ связи эмоциональных состояний с особенностями личности и склонностью к отклоняющемуся поведению у сотрудников МВД, с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

*Ключевые слова:* эмоциональное состояние, особенности личности, склонность к отклоняющемуся поведению, профессиональная деятельность сотрудников МВД.

*Annotation.* The article reflects the results of a scientific study, namely, the relationship of emotional states with personality traits and a tendency to deviant behavior among employees of the Ministry of Internal Affairs. The definitions of the concepts of emotional state with personality characteristics and deviant behavior among employees of the Ministry of Internal Affairs are revealed. The research methods used are described and the sample is characterized. The results of an empirical study are presented, which reflect the analysis of the relationship of emotional states with personality characteristics and a tendency to deviant behavior among employees of the Ministry of Internal Affairs, using the Pearson correlation coefficient.

*Key words:* emotional state, personality traits, tendency to deviant behavior, professional activity of employees of the Ministry of Internal Affairs.

**Введение.** Выраженными особенностями рассматриваемой профессии выступают постоянное переживание стресса, внезапность возникновения экстремальных ситуаций, конфликтов, интенсивное взаимодействие с различным контингентом граждан, строгое соблюдение высокой формальности поведения при взаимодействии с руководством и т.п. Рассмотренные специфические особенности правоохранительной деятельности не могут не отражаться на психике субъектов своего труда – обуславливают переживание негативных эмоциональных состояний и приводят к деформации личности сотрудников. В результате можно наблюдать случаи превышения полномочий сотрудниками органов внутренних дел, халатное отношение к выполняемым обязанностям, проявление коррупции, аддиктивного и агрессивного поведения и многое другое.

В исследованиях изучаются отдельные аспекты эмоциональных состояний, особенностей личности, отклоняющегося поведения у представителей правоохранительных органов. Но наблюдается недостаточное количество исследований, раскрывающих особенности взаимосвязи эмоциональных состояний с особенностями личности и склонностью к отклоняющемуся поведению у сотрудников МВД.

**Изложение основного материала статьи.** Перспектива развития профессии, как указывает В.А. Семенов, заключается в автоматизации процессов работы с юридическими актами посредством цифровизации и роботизации [8]. Основные профессиональные действия, как описывает А.А. Акмалова, заключаются в охране общественного порядка и его поддержании, пресечении и раскрытии преступных действий, задержании и аресте правонарушителей, оперативном реагировании на чрезвычайные ситуации (выезд на места преступлений), охране безопасности на массовых мероприятиях, профилактике экстремистской деятельности [1]. Как отмечает А.А. Звездина, профессиональная деятельность правоохранительных органов носит экстремальный характер, т.к. сотрудники участвуют в напряженных ситуациях, связанных с риском возникновения угрозы жизни и здоровью [0]. А. Крик указывает на повышенные требования к особенностям личности сотрудников полиции: низкой тревожности, уравновешенности, открытости для проявления решительности и получении точной информации для пресечения правонарушений и работы со специфичным контингентом граждан [11].

Большой вклад в изучение эмоций и соответствующих состояний принадлежит В.У. Майер. Ученый предлагает трактовать эмоциональное состояние как фиксируемое во времени актуальное состояние, отражающее качество переживания субъекта, которое сопровождается характерными физиологическими изменениями и специфической поведенческой реакцией [7]. Согласно взгляду В.А. Доскина понимать эмоциональное состояние следует как реакцию на нагрузку и раздражители окружающей среды, индивидуальные особенности и биологические ритмы психофизиологических функций организма [5]. По мнению Л.В. Куликова, психоэмоциональное состояние трактуется как характеристика относительно устойчивых переживаний личности, отражающая степень ее активности и особенности выполнения деятельности [6].

Согласно Р. Кеттеллу, особенности личности понимаются как набор и степень выраженности независимых друг от друга устойчивых психологических черт, описывающих поведенческие и характерологические свойства индивида [2]. Психологом А.А. Шкляровой предлагается определять особенности личности как черты и психологические конструкты, позволяющие человеку идентифицировать себя и другого субъекта. По мнению автора, такими особенностями выступают способности, темперамент, характер, мотивы, стремления, особенности эмоционально-волевой сферы, направленность [10].

Основоположителем идей об отклоняющемся поведении, был Ч. Ламброзо, которой высказывался об отличительных особенностях в личности и поведении представителей криминального мира, обусловленных биологической спецификой организма и строения тела [9]. В трудах отечественных классиков А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.Е. Личко, Д.И. Фельдштейна и др., отклоняющееся поведение может определяться результатом воздействия на психику индивида его социальной микросреды, воспитания и особенностей взаимодействия с другими людьми, что может находить свое выражение в виде специфичного деструктивного поведения [4].

Объектом нашего научного исследования стала профессиональная деятельность сотрудников МВД. Предметом выступила взаимосвязь эмоциональных состояний с особенностями личности и склонностью к отклоняющемуся поведению у сотрудников МВД. Мы выдвинули предположение о том, что существует взаимосвязь эмоционального состояния с

особенностями личности и склонностью к отклоняющемуся поведению у сотрудников МВД, а именно: чем ниже показатели самочувствия, настроения, тонуса, тем выше показатели тревожности, эмоциональной нестабильности, замкнутости и склонности к преодолению норм и правил, аддиктивному и агрессивному поведению.

Для проверки выдвинутой гипотезы была составлена выборка из 35 сотрудников МВД по г. Осинники. Для реализации поставленных задач мы использовали такие методы, как теоретический анализ литературы, профессиографический анализ, психодиагностическое тестирование, методы математико-статистической обработки данных (коэффициент корреляции Пирсона). С целью получения эмпирического материала для его последующей математической обработки мы применяли такие психодиагностические инструменты, как:

- Методика «Самочувствие, активность, настроение», В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников.
- Методика «Определение актуального состояния», Л.В. Куликов.
- Методика «Многофакторный личностный опросник 16PF», Р. Кеттелл, адаптация А.Г. Шмелев, В.И. Похилько, А.С. Соловейчик.
- Методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению», А.Н. Орел.

По результатам диагностики эмоционального состояния сотрудников МВД определено, что большинство сотрудников демонстрируют высокие оценки самочувствия (60%), средние активности (60%) и настроения (66%) по методике В.А. Доскина и др. А также средние показатели активности (69%), тонуса (54%), самочувствия (49%), возбуждения (57%) и низкой тревоги (69%) по методике Л.В. Куликова.

Большинство обследуемых сотрудников МВД характеризуются отсутствием болей в теле, наличием нормального сна, преобладанием комфортного психофизиологического состояния, на фоне чего они могут объективно оценивать ситуации конфликтов и оказывать эффективное противодействие правонарушителям в ходе выполнения служебных задач. Но вместе с этим степень их участия в правоохранительной деятельности снижена, также наблюдается снижение стремления и желание осуществлять активные действия для заполнения документации, взаимодействия с правонарушителями. Большая часть обследуемых характеризуется повышенным реагированием на различные ситуации, т.е. в их поведении могут отмечаться импульсивные действия и высказывания, они могут проявлять раздражительность и нервозность. Вместе с этим они могут оперативно реагировать на внезапные ситуации и адаптироваться к возможным трудностям в конфликтах с правонарушителями и маргинальными личностями.

По результатам исследования особенности личности сотрудников МВД определено, что большинство обследуемых обладают средней замкнутостью (74%), средней эмоциональной стабильностью (54%) и средней тревожностью (54%) по методике Р. Кеттелла.

Большинство обследуемых сотрудников МВД характеризуются избирательным отношением к коллегам и гражданам, могут поддерживать разговор в необходимом направлении для уточнения обстоятельств противозаконных действий, допросов свидетелей, выяснения обстоятельств. Но вместе с этим одинаково эффективно могут работать в одиночестве, самостоятельно планировать работу при взаимодействии с документацией. Такие сотрудники МВД не раскрывают лишней информации о себе, соблюдают границы при общении и адекватную критичность к гражданам и правонарушителям. При конфликтных ситуациях могут избегать компромиссов, но направлять граждан на выстраивание сотрудничества или приспособления. А также они сохраняют умеренную строгость по отношению к окружающим, знают, как расположить людей к общению. Большая часть обследуемых характеризуется склонностью переживать обеспокоенность, напряженность, интенсивным обдумыванием ситуации, проявлением острых реакций на опасные ситуации, стремлением контролировать каждое действие и ситуации. Однако, сотрудники МВД со средней тревожностью оперативно реагируют на вызовы, поручения руководства, быстро адаптируются к меняющимся условиям и возникающим опасностям, проявляют осторожность в трудных и конфликтных ситуациях противодействия правонарушителям или общении с маргинальными личностями.

Для исследования взаимосвязи показателей эмоциональных состояний с особенностями личности и склонностью к отклоняющемуся поведению у сотрудников МВД, был использован коэффициент корреляции Пирсона. По результатам проведенного корреляционного анализа были обнаружены значимые связи эмоциональных состояний с особенностями личности и склонностью к отклоняющемуся поведению у сотрудников МВД. Чем выше активность сотрудников МВД по методике В.А. Доскина ( $p \leq 0,01$ ), тем выше их склонность к преодолению норм и правил по методике А.Н. Орел. Чем выше самочувствие сотрудника МВД по методике В.А. Доскина ( $p \leq 0,01$ ), тем ниже их замкнутость, тревожность, склонность к саморазрушающему поведению, склонность к агрессивному поведению и склонность к делинквентному поведению по методике Р. Кеттелла. Чем выше самочувствие сотрудников МВД по методике В.А. Доскина ( $p \leq 0,01$ ), тем выше их эмоциональная стабильность по методике Р. Кеттелла. Чем выше настроение сотрудников МВД по методике В. А. Доскина, тем ниже их тревожность по методике Р. Кеттелла ( $p \leq 0,05$ ).

Полученный результат может быть обоснован переживанием при позитивном восприятии возможных трудностей служебной деятельности, в связи с чем сотрудники правоохранительных органов могут переоценить ситуацию угрозы, выстроить конструктивные поведенческие модели для успешного преодоления вероятных угроз. На этой основе сотрудники МВД с высокими показателями настроения испытывают меньше обеспокоенности и проявляют спокойствие, уверенность в своих силах для взаимодействия со специфичным контингентом граждан и правонарушителями, действуют согласно инструкциям.

**Выводы.** В результате корреляционного анализа были обнаружены:

- значимые прямые связи эмоциональных состояний с особенностями личности и склонностью к отклоняющемуся поведению у сотрудников МВД: чем выше активность сотрудников МВД, тем выше их склонность к преодолению норм и правил; чем выше самочувствие сотрудников МВД, тем выше их эмоциональная стабильность;
- значимые обратные связи эмоциональных состояний с особенностями личности и склонностью к отклоняющемуся поведению у сотрудников МВД: чем выше самочувствие сотрудников МВД, тем ниже их замкнутость, тревожность, склонность к саморазрушающему поведению, склонность к агрессивному поведению и склонность к делинквентному поведению; чем выше настроение сотрудников МВД, тем ниже их тревожность.

Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что существует взаимосвязь эмоционального состояния с особенностями личности и склонностью к отклоняющемуся поведению у сотрудников МВД, а именно: чем ниже показатели самочувствия, настроения, тонуса, тем выше показатели тревожности, эмоциональной нестабильности, замкнутости и склонности к преодолению норм и правил, аддиктивному и агрессивному поведению, подтвердилась частично. Гипотеза подтвердилась в части о том, что чем ниже показатели самочувствия, настроения, тем выше показатели тревожности, эмоциональной нестабильности, замкнутости и склонности к агрессивному поведению. Гипотеза не подтвердилась в части о том, что чем ниже показатели самочувствия, настроения, тонуса, тем выше склонности к преодолению норм и правил, аддиктивному поведению.

#### Литература:

1. Акмалова, А.А. Обеспечение прав человека в деятельности правоохранительных органов: учебник / А.А. Акмалова, В.М. Капицын. – Москва: Издательство «ИНФРА-М», 2024. – 395 с.
2. Жильцова, Ю.В. К вопросу возникновения отклоняющегося поведения современной молодежи / Ю.В. Жильцова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 6 (196). – С. 422-425
3. Звездина, А. . Отношение к безопасности как профессиональный аспект в деятельности сотрудника полиции / А.А. Звездина // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2019. – № 1. – С. 16-18
4. Климанова, С.Г. Методы оценки эмоциональной регуляции / С.Г. Климанова, А.В. Трусова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2017. – № 1. – С. 35-45
5. Кравченко, Ю.Е. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования: учебное пособие / Ю.Е. Кравченко. – Москва: Издательство «ИНФРА-М», 2023. – 544 с.
6. Куликов, Л.В. Проблема поиска эмпирических оснований классификации чувств / Л.В. Куликов // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2018. – № 1. – С. 4-12
7. Прокурова, С.В. Взгляды зарубежных и отечественных исследователей на проблему девиантного поведения / С.В. Прокурова // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2010. – № 3 (14). – С. 82-89
8. Семенцов, В.А. Цифровизация правоохранительной деятельности и роботизация юридической профессии / В.А. Семенцов // Юридический вестник Кубанского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 52-56
9. Чемякина, А.В. Проблема личности в русле некоторых психологических теорий / А.В. Чемякина // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2013. – №. 2. – С. 86-91
10. Шклярова, А.А. Взаимосвязь личностных особенностей и адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшей школе / А.А. Шклярова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – №12. – С. 120-124
11. Krick, A. Who benefits from mindfulness? The moderating role of personality and social norms for the effectiveness on psychological and physiological outcomes among police officers / A. Krick, J. Felfe // Journal of occupational health psychology. – 2020. – № 2. – Pp. 99-112

Психология

УДК 37.015.31

старший преподаватель Гайфуллина Наталья Геннадиева

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

педагог-психолог Гараева Гульнара Газинуровна

Колледж Елабужского института (филиала) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

#### АКАДЕМИЧЕСКАЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ И АДАПТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ИЗ ЛНР

*Аннотация.* В статье приводятся результаты исследования академической резильентности и взаимосвязи её показателей с социально-психологической адаптацией, личностной и ситуативной тревожностью, депрессией у обучающихся 11-ти классов, прибывших из ЛНР. Был использован метод поперечных срезов при помощи методик: Полная версия Шкалы индивидуальной академической резильентности (адаптация Р.С. Звягинцева); Методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда; Шкала самооценки уровня тревожности Спилберга – Ханина (шкала реактивной и личностной тревожности); Шкала самооценки депрессии Цунга (адаптация Т.И. Балашовой); метод первичной количественной обработки данных (среднее значение) и метод математической статистики корреляционный критерий г-Пирсона в программе Microsoft Excel. В ходе исследования были получены следующие результаты: показатели резильентности по группе – средние; социально-психологическая адаптация по интегральным показателям «Адаптация», «Самопринятие», «Принятие других», «Эмоциональная комфортность», «Интернальность» – высокие; средние значения по шкале «Стремление к доминированию», низкие значения по шкале «Эскапизм»; шкалы личностной и ситуативной тревожности имеют умеренный уровень; депрессия у обучающихся – отсутствует. Корреляционный анализ между показателями академической резильентности и шкалами, указывающие на адаптационную возможность обучающихся, выявил значимые связи. Больше количество значимых и сильных взаимосвязей имеет шкала «Эмоциональный ответ» академической резильентности: с интегральными показателями «Адаптация», «Самопринятие», «Эмоциональная комфортность», «Интернальность», «Принятие других», «Эскапизм», а также со шкалами тревожности и шкалой «Депрессия». Авторы пришли к выводу, что эмоциональный компонент академической резильентности обучающихся влияет на социально-психологическую адаптацию и эмоциональное состояние выпускников. Чем более эмоционально негативно воспринимаются условия обучения выпускниками, тем сложнее им адаптироваться в новых условиях жизнедеятельности. При создании нормальных социально-психологических условий повысится рефлексивный компонент академической резильентности, что приведет к снижению ситуативной тревожности и даст возможность быстрее восстановить внутренние ресурсы обучающихся. Это позволит выпускникам успешно завершить программу обучения и повысить академическую резильентность.

*Ключевые слова:* академическая резильентность, социально-психологическая адаптация, эмоциональное состояние, одиннадцатиклассники из ЛНР, вступительные экзамены в ВУЗ.

*Annotation.* The article presents the results of a study of academic resilience and the relationship of its indicators with socio-psychological adaptation, personal and situational anxiety, and depression among 11th grade students who arrived from the LPR. The cross-sectional method was used using the following methods: Full version of the Individual Academic Resilience Scale (adapted by R.S. Zvyagintsev); Methodology for diagnosing socio-psychological adaptation (SPA) by K. Rogers and R. Diamond; Spielberg-Khanin Self-Assessment Anxiety Scale (reactive and personal anxiety scale); Zung Self-Esteem Depression Scale (adapted by T.I. Balashova); method of primary quantitative data processing (average value) and method of mathematical statistics r-Pearson correlation test in Microsoft Excel. The following results were obtained during the study: resilience indicators for the group were average; socio-psychological adaptation according to the integral indicators “Adaptation”, “Self-Acceptance”, “Acceptance of Others”, “Emotional Comfort”, “Internality” – high; average values on the “Striving for Dominance” scale, low values on the “Escapism” scale; scales of personal and situational anxiety have a moderate level; There is no depression among students. Correlation analysis between indicators of academic resilience and scales indicating the adaptive capacity of students revealed significant connections. The “Emotional response” scale of academic resilience has a greater number of significant and strong

relationships: with the integral indicators “Adaptation”, “Self-acceptance”, “Emotional comfort”, “Internality”, “Acceptance of others”, “Escapism”, as well as with anxiety and “Depression” scale. The authors came to the conclusion that the emotional component of students’ academic resilience affects the socio-psychological adaptation and emotional state of graduates. The more emotionally negatively graduates perceive the learning conditions, the more difficult it is for them to adapt to new living conditions. By creating normal socio-psychological conditions, the reflexive component of academic resilience will increase, which will lead to a decrease in situational anxiety and will make it possible to quickly restore the internal resources of students. This will allow graduates to successfully complete the training program and increase academic resilience.

*Key words:* academic resilience, socio-psychological adaptation, emotional state, eleventh graders from the LPR, university entrance exams.

**Введение.** В течение длительного периода времени одним из основных направлений в области психолого-педагогических наук было изучение факторов, влияющих на академическую успешность обучающихся и социализацию их личности. Изучение многих аспектов социальных задач в сфере образования показывает, что основные цели образования заключаются в развитии социальных навыков, гибкости, самостоятельного мышления и познавательного интереса [6], [7], [4]. Изучение академической резильентности обучающихся является одной из ключевых областей исследований и с 2009 года этот показатель используется в международной оценке качества образования PISA. Этот феномен отражает обстоятельства, при которых обучающиеся способны быстро приспосабливаться к меняющимся обстоятельствам, решать проблемы и эффективно справляться со стрессом, проблемами и вызовами в образовательной среде.

Л.Б. Райхельгауз, анализируя понятие «резильентность» обучающихся, выявил следующие ключевые моменты:

– оно означает «пластичность», «упругость», что отражается в способности обучающегося справляться с личностными трудностями в обучении, преодолевать сложности, достойно уметь встречать неопределённости и сложные учебные задачи, стоящие перед ним;

– это умение ученика достигать успехов на основе общественных моральных норм, социально приемлемыми, одобряемыми способами;

– это гибкость реагирования в стрессовых ситуациях и способность быстро восстанавливаться после них без психологических нарушений, возвращаясь к дострессовому состоянию;

– это запас адаптационных ресурсов для адекватного реагирования к непредвиденным условиям среды обучения;

– способность мобилизовать внутренние ресурсы для личностного роста;

– способность обучающегося поддерживать баланс между социальной, личностной и когнитивной сферой;

– возможность поддерживать адаптационные стратегии поведения в зависимости от ситуации.

– она зависит от культурного и социального ресурса семьи (семья заинтересована в образовательных результатах ребёнка, эмоционально поддерживает его, транслирует ценность образования и преодоления жизненных трудностей, как необходимый жизненный компонент личности) [5, С. 9].

О.А. Селиванова со своими коллегами, анализируя понятие «резильентность», пришли к выводу о том, что это врождённое динамическое качество личности, позволяющая обучающемуся использовать внутренние и внешние ресурсы для преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств [3, С. 2].

Значительный вклад в исследовании академической резильентности в отечественной науке внёс Р.С. Звягинцев [1], [2]. Он придерживается определения резильентности, предложенного Энн. С. Мастен и Данте Чикетти, согласно которому «Резильентность – это потенциальная или проявляемая способность индивида успешно адаптироваться различными способами к вызовам, которые угрожают его функционированию, выживанию или позитивному развитию». По его мнению, термин «резильентный» относится к обучающимся, которые хорошо справляются с академическими задачами, несмотря на то, что они выросли в семьях с ограниченным доступом к ресурсам, возможностям получения образования и культурными ресурсами [2, С. 10]. Р.С. Звягинцев в своём диссертационном исследовании «Резильентные школы в России: Методы определения и практики работы» выделил ряд факторов резильентности, основываясь на исследованиях других экспертов. Среди таких факторов он выделил влияние безопасной и организованной обстановки в школе, позитивные ожидания от процесса обучения, участие в академических и школьных мероприятиях. Важным также является психологический климат в школе, который положительно влияет на академическую резильентность обучающегося, включающий в себя взаимоотношения между учителями, учениками, родителями и администрацией, а также особенности системы оценивания и ожидания академических успехов обучающихся со стороны всех участников образовательного процесса [2, С. 11].

Таким образом, ряд авторов считают, что академическая резильентность основывается на врождённых способностях к адаптации, другие же считают, что она зависит в первую очередь от социально-культурного уровня семьи и её социальных ресурсов.

В настоящем исследовании изучалась академическая резильентность 50 обучающихся 11-го класса общеобразовательной школы «Университетская» ЕИ КФУ г. Елабуги, прибывших из Луганской Народной Республики для успешного окончания школы и самоопределения с дальнейшим профессиональным путём.

С 1 по 10 класс дети обучались в условиях военных действий, происходивших на территории Луганской народной республики с 2014 года по настоящее время. С февраля 2024 года родители обучающихся приняли решение о необходимости завершения полного среднего образования на территории России. Такая возможность была предоставлена Елабужским институтом КФУ, в состав который входит общеобразовательная школа «Университетская». У Елабужского института КФУ уже имеется подобный опыт обучения детей из г. Лисичанска ЛНР в период 2022-2023 учебного года.

Целью исследования стало выявление взаимосвязи академической резильентности и её показателей с социально-психологической адаптацией, личностной и ситуативной тревожностью, депрессией у обучающихся 11-ти классов, прибывших из ЛНР.

Был использован метод поперечных срезов при помощи методик:

– полная версия Шкалы индивидуальной академической резильентности (адаптация Р.С. Звягинцева);

– методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда;

– шкала самооценки уровня тревожности Спилберга – Ханина (шкала реактивной и личностной тревожности);

– шкала самооценки депрессии Цунга (адаптация Т.И. Балашовой);

– метод первичной количественной обработки данных (среднее значение);

– метод математической статистики корреляционный критерий г-Пирсона в программе Microsoft Excel.

Первичная обработка данных по шкалам выявила средние значения по академической резильентности:

– обобщенный показатель «академическая резильентность» (3,36 – среднее значение);

– «настойчивость» (3,56 – среднее значение);

– «рефлексия» (3,55 – среднее значение);

– «эмоциональный ответ» (2,97 – среднее значение).

По социально-психологической адаптации средние значения были следующими:

- «адаптация» (68,22 – высокое значение);
- «самопринятие» (76,68 – высокое значение);
- «принятие других» (65,64 – высокое значение);
- «эмоциональная комфортность» (65,4 – высокое значение);
- «интернальность» (69,64 – высокое значение);
- «стремление к доминированию» (55,54 – среднее значение);
- «эскапизм» (11,26 – низкое значение);

По шкалам тревожности:

- «личностная тревожность» (39,44 – умеренное значение);
- «ситуативная тревожность» (39,1 – умеренное значение).

Среднее значение по шкале «депрессия» – 38, отсутствует.

Таким образом, у обучающихся уровень академической резильентности средний, указывающий на способность справляться с неопределёнными жизненными ситуациями. Адаптационные возможности выше среднего. Эмоциональное состояние стабильное, что подтверждается умеренным уровнем тревожности и отсутствием депрессии.

Корреляционный анализ между показателями академической резильентности и шкалами, указывающие на адаптационную возможность обучающихся выявил следующие значимые связи.

Большее количество значимых и сильных взаимосвязей имеет шкала «Эмоциональный ответ» академической резильентности: с интегральными показателями «Адаптация» ( $r = -0,4$ ;  $p < 0,001$ ), «Самопринятие» ( $r = -0,39$ ;  $p < 0,001$ ), «Эмоциональная комфортность» ( $r = -0,42$ ;  $p < 0,001$ ), «Интернальность» ( $r = -0,43$ ;  $p < 0,001$ ), «Принятие других» ( $r = -0,3$ ;  $p < 0,01$ ), «Эскапизм» ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,01$ ); со шкалами тревожности: «Личностная тревожность» ( $r = 0,295$ ;  $p < 0,01$ ); «Ситуативная тревожность» ( $r = 0,248$ ;  $p < 0,05$ ); с шкалой «Депрессия» ( $r = 0,256$ ;  $p < 0,05$ ). Данные связи можно интерпретировать как влияние эмоциональной сферы личности на академическую резильентность обучающегося. Чем более неблагоприятная эмоциональная и социальная ситуация взаимодействия, тем ниже будут адаптационные возможности к освоению образовательной программы у одиннадцатиклассников. Данные факты нашли подтверждение в беседах с обучающимися из ЛНР. Они испытывают значительные трудности в новых условиях жизнедеятельности: совместное проживание в одной комнате с другими детьми и чёткий режим дня, отличающийся от привычного им, вызывает негативные эмоции и сопротивление. Насыщенность жизни воспитательными и культурными мероприятиями отнимает много сил и времени, которым они теперь не могут распорядиться по своему усмотрению и меньше времени остаётся для подготовки к урокам. При этом акклиматизация прошла успешно не у всех обучающихся, что также отражается на их самочувствии.

Академическая рефлексия на уровне тенденции ( $p < 0,05$ ) имеет положительные взаимосвязи со следующими интегральными показателями «Адаптация» ( $r = 0,28$ ), «Самопринятие» ( $r = 0,23$ ), «Принятие других» ( $r = 0,28$ ), «Эмоциональная комфортность» ( $r = 0,26$ ), «Интернальность» ( $r = 0,27$ ). Данные связи указывают на способность обучающихся выстраивать отношения с другими, понимать свои сильные и слабые стороны. Присутствует ощущение эмоциональной безопасности, принятие ответственности за свои результаты обучения и дальнейшего профессионального самоопределения.

Академическая настойчивость отрицательно коррелирует со шкалой «Ситуативная тревожность» ( $r = -0,31$ ). Это объясняем тем, что академическая резильентность будет снижаться у обучающихся, если эмоциональная сфера личности будет доминировать над когнитивной. То есть, сильные отрицательные эмоции, вызванные сложившейся новой ситуацией жизнедеятельности, могут стать сбивающим фактором восстановления адаптационных возможностей обучающихся.

**Выводы.** Можно сделать следующие выводы: эмоциональный компонент академической резильентности обучающихся влияет на социально-психологическую адаптацию и эмоциональное состояние выпускников. При создании социальных условий восстановления рефлексивного компонента академической резильентности понизится ситуативная тревожность, что даст возможность быстрее восстановить внутренние ресурсы обучающихся и успешно завершить программу обучения.

#### Литература.

1. Звягинцев, Р.С. Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы / Р.С. Звягинцев // Вопросы образования. – 2021. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-harakteristiki-uchaschihsya-rezilyentnyh-i-neblagopoluchnyh-shkol-raznye-deti-ili-raznye-shkoly> (дата обращения: 18.05.2024)
2. Звягинцев, Р.С. Резильентные школы в России: методы определения и практики работы: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Звягинцев Роман Станиславович. – Москва, 2022. – 152 с.
3. Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы / Селиванова О.А., Быстрова Н.В., Дереча И.И. [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 3. – С. 72.
4. Райхельгауз, Л.Б. Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики / Л.Б. Райхельгауз // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezilyentnost-obrazovatelnyh-rezultatov-kak-novyy-printsip-sovremennoy-didaktiki> (дата обращения: 18.05.2024)
5. Райхельгауз, Л.Б. Факторы формирования академической резильентности / Л.Б. Райхельгауз // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 1 (118). – С. 29-36
6. Райхельгауз, Л.Б. Формирование академической резильентности у обучающихся юношеского возраста / Л.Б. Райхельгауз // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 1(144). – С. 101-107
7. Русак, Н.О. Резильентность в сфере образования / Н.О. Русак // Актуальные проблемы экономики и управления. – 2023. – № 4(40). – С. 77-80



УДК 159.9

кандидат сельскохозяйственных наук Голованова Елена Геннадьевна

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

### ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* Статья посвящена описанию результатов изучения взаимосвязи параметров психологического здоровья и осознанной саморегуляции поведения у подростков. В статье описывается актуальность данной темы, приводится краткий анализ категории «психологическое здоровье», указываются принимаемые определения психологического здоровья и осознанной саморегуляции поведения, теоретические предпосылки анализа взаимосвязи указанных феноменов. Приводятся результаты эмпирического изучения взаимосвязи параметров психологического здоровья и осознанной саморегуляции поведения в подростковом возрасте. Делается вывод о том, что все параметры психологического здоровья, в том числе интегральный показатель, значимо положительно коррелируют с параметрами осознанной саморегуляции поведения. Делается вывод о значимости развития осознанной саморегуляции поведения для психологического здоровья подростков.

*Ключевые слова:* психологическое здоровье, психологическое здоровье подростков, осознанная саморегуляция поведения, взаимосвязь психологического здоровья и саморегуляции поведения у подростков.

*Annotation.* The article is devoted to describing the results of studying the relationship between psychological health parameters and conscious self-regulation of behavior in adolescents. The article describes the relevance of this topic, provides a brief analysis of the category “psychological health”, indicates the accepted definitions of psychological health and conscious self-regulation of behavior, and the theoretical premises for analyzing the relationship between these phenomena. The results of an empirical study of the relationship between psychological health parameters and conscious self-regulation of behavior in adolescence are presented. It is concluded that all parameters of psychological health, including the integral indicator, significantly positively correlate with the parameters of conscious self-regulation of behavior. The conclusion is drawn about the importance of the development of conscious self-regulation of behavior for the psychological health of adolescents.

*Key words:* psychological health, psychological health of adolescents, conscious self-regulation of behavior, relationship between psychological health and self-regulation of behavior in adolescents.

**Введение.** В современном обществе, где уровень стрессовой нагрузки постоянно растет, важность психологического здоровья личности на всех этапах становления становится все более очевидной. Актуальность исследования проблемы взаимосвязи параметров психологического здоровья и саморегуляции поведения в подростковом возрасте обусловлена необходимостью поиска факторов, которые, с одной стороны, могут выступать как препятствующие сохранению и укреплению общего благополучия личности в кризисный, сложный период развития, а, с другой стороны, при благополучном развитии составлять значимый ресурс, определяющий рост психологического здоровья. Саморегуляция поведения и отдельные ее параметры в числе таких факторов представляется наиболее значимой, т.к. именно регуляторные процессы позволяют личности преодолевать возникающие трудности, сохранять внутренний баланс и устойчивость в отношениях с собой и с миром.

Понимание механизмов саморегуляции и их влияния на психологическое здоровье подростков может помочь в разработке специальных программ, направленных на укрепление психического здоровья через работу с отдельными параметрами саморегуляции, что делает исследуемую проблему актуальной в практическом плане.

Так, целью нашего исследования является выявление взаимосвязи параметров психологического здоровья и саморегуляции поведения в подростковом возрасте.

**Изложение основного материала статьи.** Психологическое здоровье – конструкт, обобщающий не столько отсутствие каких-либо проблем развития, болезней, расстройств, сколько позитивные аспекты функционирования личности во взаимоотношениях с собой и с миром. Психологическое здоровье – это состояние благополучия, при котором человек осознает свои способности, может справиться с жизненными стрессами, продуктивно работать и вносить вклад в жизнь общества. Оно включает в себя не только отсутствие психических заболеваний, но и наличие позитивных аспектов психического функционирования, таких как эмоциональная стабильность, умение адаптироваться к изменениям, высокая стрессоустойчивость, качественные межличностные отношения и ощущение удовлетворенности жизнью. Психологическое здоровье рассматривается как интегральная характеристика, отражающая гармоничное развитие личности в целом. В свою очередь, психологическое нездоровье проявляется в негативных переживаниях, хроническом стрессе и неспособности эффективно справиться с жизненными трудностями. Оно может выражаться в эмоциональной нестабильности, повышенной тревожности, депрессии и различных психосоматических симптомах. Психологическое нездоровье сопровождается трудностями в межличностных отношениях, снижением социальной активности и чувством неудовлетворенности жизнью.

Исследователи по-разному трактуют категорию психологического здоровья:

- полнота, богатство развития личности, проявляющееся в ее стремлении «быть всем, чем она может» (А. Маслоу) [4];
- интегративное свойство личности, включающее психологическую грамотность, культуру и благополучие (И.В. Дубровина) [1];
- динамичная совокупность психических свойств, обеспечивающих гармоничное развитие (О.В. Хухлаева) [8];
- высший уровень развития личности, средство прогрессивных личностных и профессиональных достижений и полноценной самореализации (С.А. Сысоева) [7];
- нормальное, оптимальное развитие личности, позитивной субъективной реальности индивида (А.В. Шувалов) [9];
- системное свойство индивидуальности, интегрирующее различные ее свойства и особенности взаимоотношений с миром (Н.Н. Колотий, С.Н. Циллорик) [3];
- интегральная характеристика личности, определяющая успешность ее самореализации в разных сферах (А.В. Козлов) [2].

Так, можно видеть, что в определениях разных авторов психологическое здоровье представляется как обширная, интегрирующая разные аспекты жизни и особенности личности характеристика. Примечательно, что большинством исследователей психологическое здоровье понимается как позитивное функционирование, обеспечивающее гармоничное развитие. Важными также являются представления о том, что психологическое здоровье обеспечивает внутренний потенциал личности и задает вектор ее взаимодействия с миром.

Обобщая различные точки зрения, мы можем определить психологическое здоровье как характеристику личности, интегрирующую различные аспекты функционирования и обеспечивающую общее благополучие субъекта в отношениях с самим собой и с миром. В соответствии с данным определением, для нашего исследования целесообразным представляется принятие в качестве рабочей концепции психологического здоровья А.В. Козлова, согласно которой рассматриваются восемь векторов его проявления, что дает возможность анализа совокупности его различных проявлений [2].

Обратимся также к понятию саморегуляции поведения. В.И. Моросанова определяет осознанную саморегуляцию поведения как метаресурс преодоления трудностей и достижения поставленных целей, инструмент инициации и поддержания произвольной активности человека [6]. Саморегуляция поведения, согласно концепции В.И. Моросановой, представлена параметрами планирования целей, моделирования значимых условий достижения целей, программирования действий, оценивания результатов, гибкости, надежности, настойчивости. Данные параметры в совокупности обеспечивают способность личности осознанно управлять своим поведением в разных сферах жизни, деятельности, взаимодействия [5; 6]. На наш взгляд, такая трактовка саморегуляции в соотнесении с описанными выше представлениями о психологическом здоровье приводит нас к пониманию взаимосвязанности и взаимообусловленности данных феноменов: успешное взаимодействие с миром невозможно без осознанной саморегуляции, а психологическое здоровье, в свою очередь, предполагает благополучие в разных вариантах такого взаимодействия. Эту мысль подтверждают, в частности, Н.Н. Колотий, С.Н. Цилюрик, акцентирующие внимание на значении регуляторных свойств личности в аспекте психологического здоровья [3].

В проведенном исследовании приняли участие 92 подростка в возрасте 12-15 лет, в числе которых 48 девочек и 44 мальчиков. Все участники исследования характеризуются нормативным развитием (не имеют выраженных особенностей психического и психологического развития), не имеют каких-либо проблем в социально-психологической адаптации или отношениях с окружающими.

Особенности психологического здоровья подростков изучались с помощью «Методики диагностики индивидуальной модели психологического здоровья» А.В. Козлова [2]. С помощью данной методики выявляются 8 векторов проявления психологического здоровья (стратегический вектор, просоциальный вектор, Я-вектор, творческий вектор, духовный вектор, интеллектуальный вектор, семейный вектор, гуманистический вектор), а также общий (интегральный) показатель психологического здоровья личности. Для изучения параметров осознанной саморегуляции поведения применялся опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» В.И. Моросановой [5]. Обработка данных осуществлялась с применением математико-статистического метода для выявления корреляционных связей показателей психологического здоровья с параметрами осознанной саморегуляции поведения (критерий ранговой корреляции  $r$ -Спирмена).

Результаты проведенного корреляционного анализа показали, что существует множество статистически значимых при  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$  положительных корреляций параметров психологического здоровья и осознанной саморегуляции поведения в выборке подростков, что указывает на их взаимообусловленность. На основании проведенного анализа нами была построена корреляционная плеяда, позволяющая проиллюстрировать обнаруженные взаимосвязи (рис. 1).

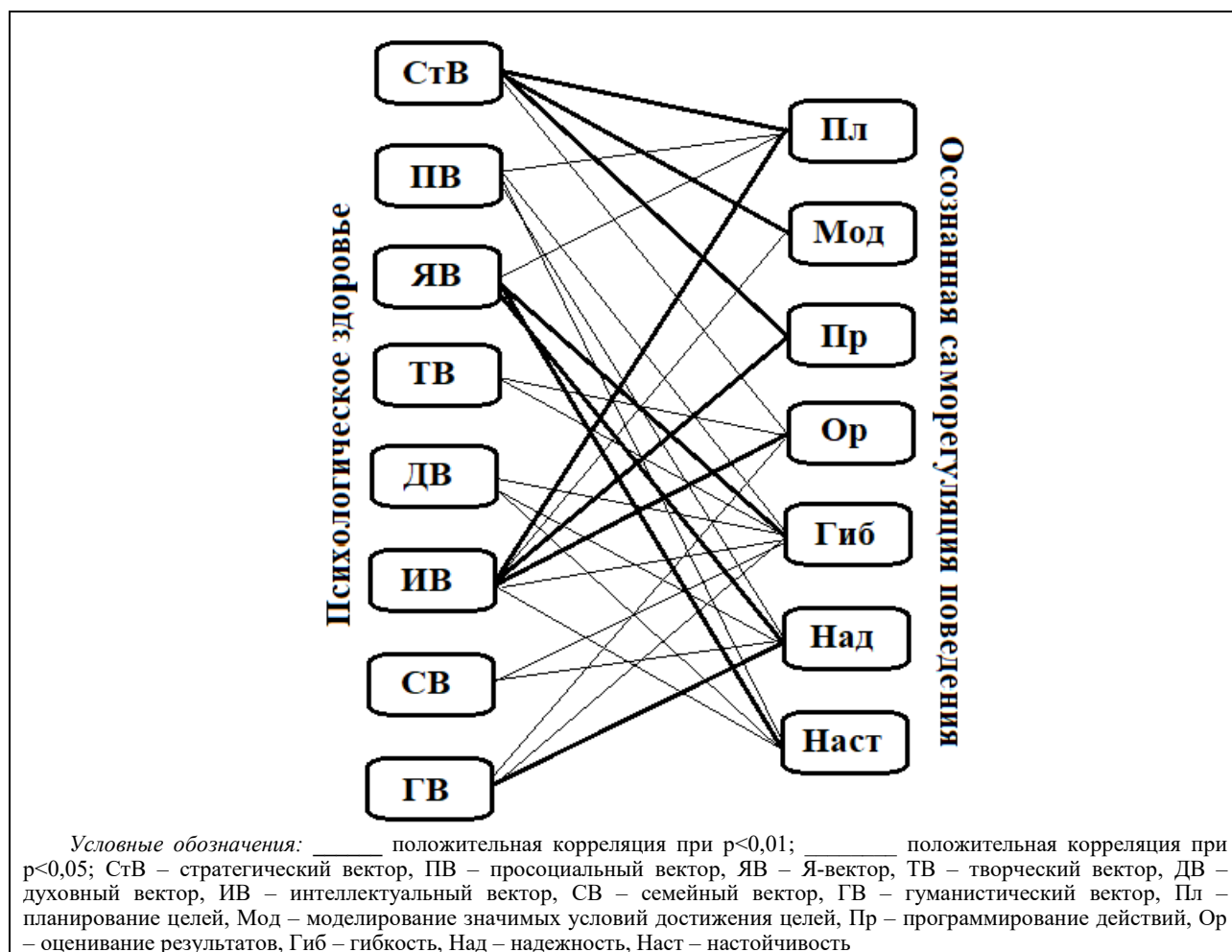


Рисунок 1. Корреляционная плеяда: параметры психологического здоровья и осознанной саморегуляции поведения

По данным рисунка 1 можно видеть, что все параметры психологического здоровья так или иначе связаны с разными параметрами осознанной саморегуляции поведения. Примечательно, что по числу значимых корреляций такой параметр саморегуляции поведения как гибкость оказывается наиболее связанным с психологическим здоровьем в подростковом возрасте (с достоверностью при  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ) при наиболее значимой корреляцией с Я-вектором (с достоверностью при  $p < 0,01$ ). Это означает, что для подростков в аспекте восприятия собственной личности, внутренней уверенности, благополучия Я важной оказывается способность меняться, адаптироваться, учитывать меняющиеся внутренние и внешние условия в деятельности и поведении. Помимо этого, гибкость на уровне тенденции связана со всеми параметрами, кроме стратегического вектора (с достоверностью при  $p < 0,05$ ), что свидетельствует о том, что значимые цели подростков не меняются под действием обстоятельств, сохраняя свою устойчивость. Помимо этого, множество корреляций показателей психологического здоровья выявляется с такими параметрами осознанной саморегуляции поведения как планирование, оценка результатов, надежность, настойчивость, в меньшей степени связаны с психологическим здоровьем такие параметры как моделирование значимых условий достижения целей и программирование (с достоверностью при  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ). Так, можно видеть, что, в целом, все параметры осознанной саморегуляции поведения связаны с векторами психологического здоровья подростков таким образом, что при усилении регуляторных способностей будет происходить рост психологического здоровья в разных сферах. Такие результаты свидетельствуют о том, что для общего благополучия подростков важно развивать навыки саморегуляции, прежде всего, в аспектах гибкости, планирования, оценки результатов, надежности, настойчивости, т.к. данные параметры более всего коррелируют с показателями психологического здоровья. Также отметим, что менее всего с отдельными аспектами саморегуляции поведения у подростков связаны творческий и семейный векторы (с достоверностью при  $p < 0,05$ ). Так, возможно, относительно творчества регуляция не столь важна, т.к. творческий акт по своей сути может предполагать спонтанность, отсутствие предопределенности, четкого плана и т.д. В аспекте семейного вектора регуляция поведения может быть менее значима в силу психологического комфорта, ощущения безопасности в семейной системе, определяющих снижение значимости саморегуляции.

В целом, интегральный показатель психологического здоровья также значимо коррелирует со всеми параметрами осознанной саморегуляции поведения, что подтверждает описанные выше данные (рис. 2).



**Рисунок 2. Корреляционная плеяда: психологическое здоровье (интегральный показатель) и параметры осознанной саморегуляции поведения**

По данным рисунка 2 можно видеть, что интегральный показатель психологического здоровья подростков значимо положительно коррелирует со всеми параметрами осознанной саморегуляции поведения (с достоверностью при  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ). Это означает, что общее благополучие подростков в разных сферах жизни и деятельности, их отношения с собой и с миром во многом определяются способностью управлять своим поведением, выстраивать его в соответствии с имеющимися целями, проявлять гибкость, активность, упорство, даже при возникновении препятствий, трудных ситуаций.

**Выводы.** Проведенное исследование показало, что существует значимая прямая взаимосвязь параметров психологического здоровья и осознанной саморегуляции поведения в подростковом возрасте: при росте параметров саморегуляции психологическое здоровье подростков будет улучшаться, и наоборот. Полученные результаты свидетельствуют о том, что наибольшее значение (по числу связей с показателями психологического здоровья) имеют такие параметры саморегуляции поведения как гибкость, планирование, оценка результатов, надежность, настойчивость. Следовательно, у подростков данные регуляторные способности и качества могут влиять на восприятие себя, отношения с окружающими, успешность деятельности, разрешения тех или иных трудностей. Связь психологического здоровья в целом со всеми параметрами осознанной саморегуляции поведения подростков подчеркивает значение регуляторного аспекта в достижении общего благополучия личности на рассматриваемом этапе развития.

Результаты проведенного исследования задают его перспективу, которую можно обозначить как необходимость разработки методов и средств развития осознанной саморегуляции поведения подростков по всем ее параметрам, что, в свою очередь, будет способствовать достижению высоких показателей их психологического здоровья.

#### Литература:

1. Дубровина, И.В. Психологическое здоровье личности как феномен / И.В. Дубровина // Гуманизация образования. – 2022. – № 4. – С. 35-43. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-lichnosti-kak-fenomen> (дата обращения: 26.05.2024)
2. Козлов, А.В. Методика диагностики психологического здоровья/ А.В. Козлов // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 6 (12). – С. 110-117
3. Колотий, Н.Н. Особенности социально–психологической адаптации первоклассников к условиям обучения в динамике года / Н.Н. Колотий, С.Н. Цилюрик // Здоровье, обучение, воспитание детей и молодежи в XXI веке: материалы Междунар. конгр. – Москва, 2004. – С. 68-72
4. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.: Академический проект, 2022. – 274 с.
5. Моросанова, В.И. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» /

В.И. Моросанова, Н.Г. Кондратьев // Вопросы психологии. – 2020. – № 4. – С. 155-167

6. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 1. – С. 4-37. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osoznannaya-samoregulyatsiya-kak-metaresurs-dostizheniya-tseley-i-razresheniya-problem-zhiznedeyatelnosti> (дата обращения: 26.05.2024)

7. Сысоева, С.А. Психологическое здоровье как проблема психолого-акмеологической науки и практики / С.А. Сысоева // Вестник ТГУ. – 2008. – № 12. – С. 173-177. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-kak-problema-psihologo-akmeologicheskoy-nauki-i-praktiki> (дата обращения: 26.05.2024)

8. Хухлаева, О.В. Психологическое здоровье учащихся как цель работы школьной психологической службы / О.В. Хухлаева // Школьный психолог. – 2007. – № 14. – URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200701402> (дата обращения: 26.05.2024)

9. Шувалов, А.В. Психологическое здоровье человека / А.В. Шувалов // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2009. – Вып. 4 (15). – С. 87-101

Психология

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 Воробьева Вера Александровна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ГЕНДЕРНЫХ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ СОТРУДНИКОВ МЧС

*Аннотация.* В статье освещаются результаты исследования гендерных аспектов профессиональной деформации сотрудников МЧС. Система деятельности сотрудников МЧС характеризуется своей сложной структурой, обеспечивающей слаженную и эффективную работу министерства по предотвращению и устранению последствий природных бедствий и чрезвычайных ситуаций. Специфика деятельности МЧС в силу своих особенностей не может не отражаться на психике субъектов труда, которые представлены различными специалистами. Для обеспечения наиболее оптимальной работы и снижения деструктивного воздействия профессиональной среды экстремального характера необходимо знать специфику гендерных аспектов профессиональной деформации, по вопросу которых имеется малое количество научного материала. Целью работы стало исследование гендерных аспектов профессиональной деформации сотрудников МЧС. Выборку исследования составили 40 сотрудников МЧС (20 мужчин и 20 женщин) 11 пожарно-спасательный отряд ФПС ГПС Главного управления МЧС по Кемеровской области – Кузбассу. Большая часть респондентов находятся в возрасте 20-45 лет (93%), обладают стажем трудовой деятельности в МЧС от 5 до 10 лет (43%). Было выдвинуто предположение о том, существуют гендерные аспекты профессиональной деформации сотрудников МЧС, а именно: у мужчин выше агрессивность, конфликтность, обсессивно-фобический тип реагирования, посттравматическое стрессовое расстройство и выше суицидальный риск, чем у женщин. В результате сравнительного анализа гендерных аспектов профессиональной деформации сотрудников МЧС были обнаружены значимые отличия по показателям негативной агрессивности ( $p \leq 0,05$ ), конфликтности ( $p \leq 0,01$ ) по методике Е.П. Ильина; тревоги ( $p \leq 0,01$ ) и астении ( $p \leq 0,01$ ) по методике К.К. Яхина; посттравматического стрессового расстройства ( $p \leq 0,05$ ) и острого стрессового расстройства ( $p \leq 0,01$ ) по методике И.О. Котенева. Средние значения данных аспектов профессиональной деформации значимо выше в группе сотрудников МЧС мужского пола. Гипотеза исследования о том, что существуют гендерные аспекты профессиональной деформации сотрудников МЧС, а именно: у мужчин выше негативная агрессивность, конфликтность, обсессивно-фобический тип реагирования, посттравматическое стрессовое расстройство и выше суицидальный риск, чем у женщин, частично подтвердилась. У сотрудников-мужчин значимо выше негативная агрессивность, конфликтность и посттравматическое стрессовое расстройство. Не было выявлено значимых отличий между сотрудниками мужского и женского пола по показателям обсессивно-фобического типа реагирования и суицидального риска. Практическая значимость проведенного исследования может найти себя в применении результатов в процессе профессиональной адаптации сотрудников МЧС в гендерном аспекте, а именно при разработке практических рекомендаций для специалистов-психологов, сотрудников-мужчин и сотрудников-женщин, направленных на оптимальный учет гендерных особенностей спасателей МЧС и профилактику профессиональной деформации личного состава.

*Ключевые слова:* профессиональная деформация, гендерные аспекты, сотрудники МЧС, деятельность МЧС.

*Annotation.* The article highlights the results of a study of gender aspects of professional deformation of employees of the Ministry of Emergency Situations. The system of activity of employees of the Ministry of Emergency Situations is characterized by its complex structure, ensuring the coordinated and effective work of the ministry in preventing and eliminating the consequences of natural disasters and emergency situations. The specificity of the activities of the Ministry of Emergency Situations, due to its characteristics, cannot but affect the psyche of labor subjects, who are represented by various specialists. To ensure the most optimal work and reduce the destructive impact of an extreme professional environment, it is necessary to know the specifics of the gender aspects of professional deformation, on which there is a small amount of scientific material. The purpose of the work was to study the gender aspects of professional deformation of employees of the Ministry of Emergency Situations. The study sample consisted of 40 employees of the Ministry of Emergency Situations (20 men and 20 women) of the 11th fire and rescue squad of the Federal Fire Service of the State Fire Service of the Main Directorate of the Ministry of Emergency Situations for the Kemerovo Region - Kuzbass. Most of the respondents are aged 20-45 years (93%) and have work experience in the Ministry of Emergency Situations from 5 to 10 years (43%). It was suggested that there are gender aspects of the professional deformation of employees of the Ministry of Emergency Situations, namely: men have higher aggressiveness, conflict, obsessive-phobic type of reaction, post-traumatic stress disorder and a higher suicidal risk than women. As a result of a comparative analysis of gender aspects of professional deformation of employees of the Ministry of Emergency Situations, significant differences were found in indicators of negative aggressiveness ( $p \leq 0.05$ ), conflict ( $p \leq 0.01$ ) according to the method of E. P. Ilyin; anxiety ( $p \leq 0.01$ ) and asthenia ( $p \leq 0.01$ ) according to the method of K. K. Yakhin; post-traumatic stress disorder ( $p \leq 0.05$ ) and acute stress disorder ( $p \leq 0.01$ ) according to the method of

I.O. Kotenev. The average values of these aspects of professional deformation are significantly higher in the group of male Emergency Situations Ministry employees. The research hypothesis that there are gender aspects of professional deformation of Emergency Situations Ministry employees, namely: men have higher negative aggressiveness, conflict, obsessive-phobic type of reaction, post-traumatic stress disorder and higher suicidal risk than women, was partially confirmed. Male employees have significantly higher levels of negative aggressiveness, conflict, and post-traumatic stress disorder. There were no significant differences between male and female employees in terms of obsessive-phobic reaction type and suicidal risk. The practical significance of the study can be found in the application of the results in the process of professional adaptation of Emergency Situations Ministry employees in a gender aspect, namely in the development of practical recommendations for psychologists, male and female employees, aimed at optimally taking into account the gender characteristics of Emergency Situations Ministry rescuers and preventing professional deformation of personnel.

*Key words:* professional deformation, gender aspects, employees of the Ministry of Emergency Situations, the activities of the Ministry of Emergency Situations.

**Введение.** Профессиональная деятельность сотрудников МЧС характеризуется особыми условиями труда и высокими требованиями к психике личного состава в силу специфики выполняемых профессиональных действий: интенсивная подготовка, взаимодействие с опасными, экстремальными условиями и веществами, постоянное поддержание напряжения для реагирования на сигнал о бедствиях и т.п. Особое место занимает высокий риск возникновения опасных ситуаций, несущих угрозу здоровью и жизни. Такие условия деятельности не могут не отразиться на психике личного состава, в частности, на личностных особенностях, изменение которых можно наблюдать в виде профессиональной деформации.

Психологическими службами все большее внимание уделяется вопросам профессиональной деформации личности сотрудников спасательных организаций. Длительное переживание травматических ситуаций после выполнения спасательных операций, эмоциональные перегрузки, поддержание оптимальной готовности реагирования приводит к закреплению определенных личностных особенностей. Сотрудники спасательных учреждений после выполнения профессиональных функций могут проявлять агрессию по отношению к окружающим людям, чаще вовлекаться в конфликты по причине истощения психики, постоянного переживания напряжения, проявлять аддиктивные формы поведения и т.д.

Для обеспечения высокой эффективности трудовых функций спасательных учреждений в структуре выделяется система различных отделов, в которых заняты как мужчины, так и женщины. Специфика спасательной деятельности подразумевает также интенсивное взаимодействие отделов между собой и предъявляет высокие требования к личности всех сотрудников. Можно наблюдать активное взаимодействие личностно состава сотрудников-женщин при взаимодействии с гражданами, пострадавшими, что также может найти свое отражение на личности в виде эмоционального истощения, нарушению адекватного взаимодействия с окружающими людьми и т.д.

В настоящее время в психологической науке наблюдается информационный дефицит эмпирических исследований, раскрывающих вопросы гендерных особенностей профессиональной деформации сотрудников МЧС.

Таким образом, учитывая актуальность указанных проблем, тема нашего исследования: «Гендерные аспекты профессиональной деформации сотрудников МЧС».

**Изложение основного материала статьи.** На первых этапах исследования были использованы методы теоретического анализа научных источников и психологического анализа профессиональной деятельности сотрудников МЧС, в результате чего рассмотрена общая характеристика профессии, условия труда, обозначены требования к профессионально-важным качествам личного состава. Среди последних особое место занимают устойчивые особенности личности для сопротивления профессиональной деформации и сохранения высокой эффективности труда: низкая агрессивность и конфликтность, адекватность реагирования для обеспечения нормального с социальным окружением взаимодействия; поддержание функционального состояния, включенность в межличностные отношения и ответственное выполнение профессиональных обязанностей для обеспечения командного взаимодействия при выполнении спасательных действий [0; 4].

Профессиональная деформация как самостоятельное явление зарождается в социологической научной литературе в начале 20 века. П. Сорокин, американский социолог и педагог, был первым ученым, обратившим внимание на те условия профессиональной деятельности, которые вызывают ряд изменений не только на поведенческом уровне, но и на личностном. Под профессиональной деформацией ученый предлагал понимать искажения личностных особенностей, обусловленных активным включением субъекта в профессиональную деятельность [2].

Отечественным исследователем Э. Ф. Зеером, внесшим значительный вклад в психологию труда, профессиональная деформация определяется как изменения сложившейся структуры личности и индивидуального стиля деятельности, приводящие к негативным последствиям и снижению эффективности выполнения трудовых функций по причине нарушения социального взаимодействия с другими участниками трудового процесса [4].

Активным изучением профессиональной деформации занимался отечественный исследователь В.С. Медведев, который предлагал определять рассматриваемое явление как отклонение социальных ориентиров личности сотрудника [3].

Профессиональная деформация в отечественных исследованиях может рассматриваться в рамках категории профессионального выгорания. Как пишет Р.З. Бареева, профессиональная деформация может выступать составляющим компонентом выгорания, которые находят свое выражение в виде деструктивного поведения, формального отношения к выполняемым обязанностям и обесцениванию межличностных взаимодействий [5]. Активным изучением профессионального выгорания в России занимались Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова, которые адаптировали методику зарубежных психологов С. Джексона и К. Маслач. В рамках понимания зарубежных исследователей профессиональная деформация находит себя в качестве деперсонализации – симтомом, проявляющийся нарушением сотрудников восприятия себя в качестве профессионала, обесцениванием межличностного взаимодействия, что обуславливает снижение эффективности выполняемых трудовых действий профессионалом.

Отечественные Н.Ю. Галкина и Т.Г. Татинова указывают на стрессогенными фактор профессиональной деятельности, выступающим ключевой детерминантой профессиональной деформации. Авторами предлагается рассматривать профессиональную деформацию как результат длительного переживания негативных эмоциональных состояний, обусловленных необходимостью поддерживать оптимальный уровень работоспособности и приводящим к закреплению в личностных качествах сотрудника, нарушающим эффективность межличностного взаимодействия [3].

Для достижения цели были использованы следующие методы: теоретический анализ литературных источников, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование, сравнительный анализ, математико-статистическая обработка данных (t-критерий Стьюдента).

Для получения эмпирического материала использовались следующие методики: «Личностной агрессивности и конфликтности», Е.П. Ильин, П.А. Ковалев; «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний»,

К.К. Яхин, Д.М. Менделевич; «Опросник травматического стресса», И.О. Котенев; «Опросник суицидального риска», А.Г. Шмелев, Т.Н. Разуваева.

Выборку исследования составили 40 сотрудников МЧС (20 мужчин и 20 женщин) 11 пожарно-спасательный отряд ФПС ГПС Главного управления МЧС по Кемеровской области – Кузбассу, большая часть из которых находятся в возрасте 20-45 лет (93%), обладают стажем трудовой деятельности в МЧС от 5 до 10 лет (43%).

По результатам диагностики профессиональной деформации сотрудников МЧС мужского пола определено, что большая часть сотрудников характеризуются средней позитивной агрессивностью (60%), средней негативной агрессивностью (45%), низкой конфликтностью (40%) по методике Е.П. Ильина; средней тревогой (60%), средней депрессией (75%), низкой астенией (45%), низким истерическим типом реагирования (75%), низкими фобическими нарушениями (80%), средними вегетативными нарушениями (80%) по методике К.К. Яхина; средним ПТСР (50%), низким ОСР (55%), низкой депрессией (90%) по методике И.О. Котенева; а также низким суицидальным риском (65%) по методике А.Г. Шмелева. Для большей части респондентов в группе характерно проявлять настойчивость и упорство в действиях, направленных на достижение цели. Такие сотрудники могут проявлять раздражительность, резко отвечать на вопросы коллег и членов семьи, чем доставляют дискомфорт окружающим. А также большинство сотрудников МЧС могут переживать функциональное состояние напряженности и обеспокоенности, которое способствует быстрому реагированию на возникающие чрезвычайные ситуации, высокой готовности к спасательной деятельности и быстрому принятию решений по предотвращению последствий бедствий и спасения пострадавших. Могут регулировать интенсивность реакций страха, для чего используют адекватную оценку ситуаций, воспринимают бедствия как ряд условий профессиональной деятельности. Они уверены в выполняемых трудовых функциях при столкновении с пожарами, взаимодействии с опасными веществами, не боятся активно взаимодействовать с пострадавшими, критично оценивают условия аварийно-спасательных работ. Для большинства сотрудников МЧС мужского пола характерно иметь состояние напряженности после участия в психотравмирующих обстоятельствах; имеющиеся воспоминания о трудных ситуациях, пережитых в аварийно-спасательной деятельности, обуславливают негативные эмоции и дисфункциональное состояние. А также у сотрудников МЧС мужского пола наблюдается отсутствие самоповреждающего поведения для переключения внимания с психотравмирующих событий, они эффективно контролируют свои эмоции после столкновения с трудностями, уверены в себе и позитивно оценивают спасательную профессию и результаты своего труда.

По результатам диагностики профессиональной деформации сотрудников МЧС женского пола определено, что большая часть выборки характеризуются средней позитивной агрессивностью (65%), средней негативной агрессивностью (60%), средней конфликтностью (55%) по методике Е.П. Ильина; низкой тревогой (70%), средней депрессией (55%), низкой астенией (55%), средним истерическим типом реагирования (50%), низкими фобическими нарушениями (65%), средними вегетативными нарушениями (70%) по методике К.К. Яхина; низким ПТСР (90%), низким ОСР (95%), низкой депрессией (100%) по методике И.О. Котенева; а также низким суицидальным риском (65%) по методике А.Г. Шмелева. Большинство обследуемых сотрудниц МЧС характеризуются проявлением активности, для снижения напряжения после интенсивного межличностного взаимодействия с другими. Такие сотрудницы МЧС могут проявлять грубость, раздражительность при проверках, резко высказывать указания. Вместе с этим, такие обследуемые сохраняют адекватность реакций в общении с другими сотрудниками. Для большинства обследуемых в выборке характерно переживать спокойствие, беспечность, уверенность в своих действиях. Они проявляют устойчивость эмоциональных реакций в общении с представителями других организаций, активно планируют свои действия, сохраняют высокую работоспособность при работе с сотрудниками МЧС и гражданами. Сотрудницы МЧС не сталкиваются с психотравмирующими ситуациями, в связи с чем не испытывают вторжения негативных воспоминаний и дисфункциональных мыслей, проявляют адекватность реагирования в трудных ситуациях конфликтов с представителями других организаций при проверках, или работе с мужчинами-сотрудниками МЧС. Они адекватно и высоко оценивают важность своей профессии, сохраняют устойчивость эмоциональных реакций после столкновения с трудностями в виде конфликтов и общения с сотрудниками МЧС, принимающими участие в чрезвычайных ситуациях, обладают перспективами в ближайшем будущем.

В результате сравнительного анализа гендерных аспектов профессиональной деформации сотрудников МЧС были обнаружены значимые отличия по показателям негативной агрессивности ( $p \leq 0,05$ ), конфликтности ( $p \leq 0,01$ ) по методике Е.П. Ильина; тревоги ( $p \leq 0,01$ ) и астении ( $p \leq 0,01$ ) по методике К.К. Яхина; посттравматического стрессового расстройства ( $p \leq 0,05$ ) и острого стрессового расстройства ( $p \leq 0,01$ ) по методике И. О. Котенева. Средние значения данных аспектов профессиональной деформации значимо выше в группе сотрудников МЧС мужского пола.

Гипотеза исследования о том, что существуют гендерные аспекты профессиональной деформации сотрудников МЧС, а именно: у мужчин выше негативная агрессивность, конфликтность, обсессивно-фобический тип реагирования, посттравматическое стрессовое расстройство и выше суицидальный риск, чем у женщин, частично подтвердилась. У сотрудников-мужчин значимо выше негативная агрессивность, конфликтность и посттравматическое стрессовое расстройство. Не было выявлено значимых отличий между сотрудниками мужского и женского пола по показателям обсессивно-фобического типа реагирования и суицидального риска.

**Выводы.** Негативная агрессивность и конфликтность больше выражены у сотрудников МЧС мужского пола, поскольку они участвуют в экстремальных условиях, сопровождающих аварийно-спасательную деятельность. На этой основе сотрудники-мужчины испытывают психологическое напряжение, которое находит свое проявления раздражительности, срывов, ярких реакций, часто дезадаптивного характера, что нарушает межличностное взаимодействие. Такие проявления в группе сотрудников-мужчин носят функциональный характер: они могут способствовать снижению эмоционального напряжения, разрядки после участия в трудные и психотравмирующие ситуации во время спасательной деятельности. А также мы предполагаем, что негативная агрессивность и конфликтность закрепляются в личностных особенностях сотрудников МЧС мужского пола в качестве результата гиперактивации психической деятельности, выражающейся в виде оперативного реагирования и быстрого выполнения необходимых действий, свойственных спасательной деятельности, где важным качеством выступает скорость реагирования для предотвращения бедствий и спасения пострадавших. Сотрудникам-женщинам в силу профессиональных обязанностей важно устанавливать конструктивные контакты с сотрудниками других организаций для осуществления надежных проверок соблюдения требований пожарной безопасности.

Сотрудники МЧС мужского пола в силу профессиональных обязанностей поддерживают функциональный уровень напряжения во время дежурств для обеспечения быстрого реагирования на сигналы о бедствиях, эффективности спасательных действий во время работы. Вместе с этим, длительное поддержание такого напряжения может обуславливать рост утомления и астенического состояния, в результате которого сотрудники со временем снижают степени активности, скорости реакций, у них может наблюдаться снижение открытости общения и яркости эмоций в общении с целью экономии сил. Сотрудники МЧС женского пола не задействованы в спасательных операциях и не контактируют с опасными для жизни и здоровье экстремальными условиями, что обеспечивает наличие у них большего количества сил и ресурсов, а также сохранение состояния спокойствия.

Рассматриваемые аспекты профессиональной деформации у мужчин-сотрудников МЧС находят свое выражение в связи с активным участием в опасных для жизни и здоровья условиях. Такие особенности деятельности закрепляются в сохранении напряжения психики, а также образы, которые сохраняются в памяти после участия аварийно-спасательных работ, возникают в воспоминаниях, вызывая негативные эмоции и реакции: раздражение, гнев, обиду, вину и т.п. В связи с этим сотрудники МЧС могут проявлять дезадаптивные нарушения в общении с коллегами или членами семьи, проявлять склонность к зависимостям с целью снижения напряжения и переключения внимания с психотравмирующих обстоятельств, с которыми они ежедневно сталкиваются на работе. Сотрудники МЧС женского пола не участвуют в ситуациях, несущих угрозу жизни и здоровью, что способствует сохранности психической деятельности, выстраиванию конструктивных реакций с окружающими и нормальной жизнедеятельности.

#### **Литература:**

1. Аспедников, М.Г. Личностные качества в структуре профессионально важных качеств спасателей МЧС / М.Г. Аспедников // Молодой ученый. – 2019. – № 7 (245). – С. 229-231. – URL: <https://moluch.ru/archive/245/56589/> (дата обращения: 18.03.2024)
2. Воробьева, М.А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика / М.А. Воробьева // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2. – С. 22-27
3. Журавлев, А.Л. Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии: монография / А.Л. Журавлев, Л.Г. Дикая, А.Н. Занковский. – Москва: Институт психологии РАН, 2015. – 712 с. – ISBN 978-5-9270-0303-7
4. Кирейчева, Е.В. Анализ подходов к формированию и развитию профессионально важных качеств сотрудников МЧС / Е.В. Кирейчева // Актуальные вопросы современной науки и образования. Сборник научных статей по материалам XVIII международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 541-545
5. Смоловик, В.В. Особенности профессиональной деформации специалистов МЧС / В.В. Смоловик // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – № 4. – С. 457-459

Психология

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 Евсеева Марина Александровна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИИ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ У ГОРНОСПАСАТЕЛЕЙ**

*Аннотация.* Статья посвящена анализу взаимосвязи агрессии и нервно-психической устойчивости с профессиональным выгоранием у горноспасателей. Рассмотрены подходы к определению «нервно-психической устойчивости» и «агрессии», и «профессионального выгорания». Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. Представлены результаты эмпирического исследования, в которых отражается анализ взаимосвязи агрессии и нервно-психической устойчивости с профессиональным выгоранием у горноспасателей с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

*Ключевые слова:* профессиональное выгорание, нервно-психическая устойчивость, агрессия, горноспасатели.

*Annotation.* The article is devoted to the analysis of the relationship between aggression and neuropsychic stability with professional burnout among mountain rescuers. Approaches to the definition of "neuropsychic stability" and "aggression" and "professional burnout" are considered. The research methods used are described and the sample is characterized. The results of an empirical study are presented, which reflect the analysis of the relationship between aggression and neuropsychic stability with professional burnout in mountain rescuers using the Pearson correlation coefficient.

*Key words:* professional burnout, neuropsychic stability, aggression, mountain rescuers.

**Введение.** В настоящее время ведутся работы по техническому перевооружению шахт, усилению их противопожарной защиты, повышению безопасности труда шахтеров. Но все еще весьма актуальной является проблема спасения людей и ликвидации аварий. Эту проблему на шахтах решает горноспасательная служба. Сложность работы заключается в том, что горноспасателям приходится работать в экстремальных условиях: непригодной для дыхания атмосфере, в стесненных условиях подземных выработок, где наблюдается высокая вероятность обрушения и взрывов газовых веществ. Тушение пожаров в шахте, ликвидация последствий всевозможных аварий требует особой подготовки.

Горноспасатели часто сталкиваются с травматическими ситуациями, стрессом и высоким уровнем физической и эмоциональной нагрузки. Это способствует появлению и накоплению агрессии, которая может проявляться в форме раздражительности, гнева при недостатке навыков эмоциональной регуляции, что в свою очередь приводит к эмоциональному и физическому истощению, пессимизму и другим негативным последствиям для психической деятельности. Способность горноспасателя противостоять отрицательным факторам внешней среды, в том числе и экстремальным, не снижая продуктивности деятельности и не нанося ущерба своему здоровью крайне важна, чтобы избежать профессионального выгорания и не подвергать еще большей опасности, как свою жизнь и здоровье, так и людей, нуждающихся в их помощи. Поэтому эффективность работы горноспасателей во многом зависит от их умения справляться с агрессией, сохранять высокую нервно-психическую устойчивость для минимизации негативных последствий профессиональной деятельности.

Основными внешними орудиями и средствами труда являются противогазовое и противотепловое индивидуальное оснащение горноспасателей; аппаратура и принадлежности для оказания медицинской помощи пострадавшим во время аварий; приборы для контроля состава воздуха и метеорологических условий рудничной атмосферы при авариях [9].

К внутренним средствам осуществления деятельности, как пишет В.В. Стеценко, можно отнести развитую нервно-психическую устойчивость для сохранения спокойствия и четкости решений в критических ситуациях, организации спасательных операций и сохранения концентрации на работе [7].

**Изложение основного материала статьи.** Цель работы: исследование взаимосвязи агрессии и нервно-психической устойчивости с профессиональным выгоранием у горноспасателей.

Задачи:

1. Провести психологический анализ профессиональной деятельности горноспасателей.
2. Проанализировать разработанность в научной литературе проблемы взаимосвязи агрессии и нервно-психической устойчивости с профессиональным выгоранием у горноспасателей.
3. Подобрать методы и методики исследования, описать этапы, обосновать выборку.
4. Исследовать агрессивность у горноспасателей.
5. Провести диагностику нервно-психической устойчивости у горноспасателей.
6. Исследовать профессиональное выгорание у горноспасателей.
7. Осуществить корреляционный анализ взаимосвязи агрессии и нервно-психической устойчивости с профессиональным выгоранием у горноспасателей.

Методы: теоретический анализ литературы, профессиографический анализ, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции К. Пирсона).

Методики:

- 1) Методика «Диагностика показателей и форм агрессии», А. Басс, А. Дарки, адаптация А.К. Осницкий.
- 2) Методика «Клинический опросник невротических состояний», Д.М. Менделевич, К.К. Яхин.
- 3) Методика «Диагностика эмоционального выгорания», В.В. Бойко.
- 4) Методика «Диагностика профессионального выгорания» К. Маслач, С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова.

Выборка: 40 горноспасателей по г. Новокузнецку.

Практическая значимость результатов данного исследования заключается в изучении связей между агрессией и нервно-психической устойчивости с профессиональным выгоранием у горноспасателей, реализации целенаправленных программ поддержки, обучению эмоциональной регуляции, управлению стрессом, развитию нервно-психической устойчивости, которые помогут повысить психологическое благополучие и эффективность работы горноспасателей. Также результаты исследования будут полезны специалистам-психологам в разработке коррекционно-развивающих программ, просветительских мероприятий для работы с личным составом.

Зарубежные и отечественные исследователи под агрессией подразумевают, с одной стороны, нападение, атакующие действия, угрозы, оскорбления, насилие, жестокость [10]. С другой стороны, агрессию отождествляют с напористостью, спортивной злостью, сопротивлением доминированию, самоутверждением [5].

М. Кле считал, чтобы те или иные действия были квалифицированы как агрессия, они должны включать в себя намерение обиды или оскорбления, а не просто приводить к таким последствиям [2].

Э. Фромм, обосновывает агрессию, как защитное поведение и поведение, изначально не мотивированное нанесением вреда. По мнению исследователя, данный вид агрессии является филогенетически адаптивным механизмом перед лицом непосредственной угрозы [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Е.Ю. Брель под агрессией понимает сильную активность, стремление к самоутверждению, внутреннюю силу, дающую возможность человеку противостоять внешним силам [3].

Понятие «нервно-психическая устойчивость» (НПУ) появилось в трудах военных психиатров в 1970-х гг. применимо к группам риска призывников и военнослужащих с неблагоприятным прогнозом развития нервно-психических расстройств. Затем направление изучения причин, характера и условий проявлений, профилактики дезадаптации при нервно-психических нарушениях стало главенствующим [4].

В работе А.В. Корзунина указано на то, что А.А. Боченков одним из элементов нервно-психической устойчивости считает стрессоустойчивость и терпимость к стрессорам [4].

С.М. Киров его именем которого был назван институт, где методику на НПУ разработали определяет нервно-психическую устойчивость, как явление, включающее перечень врожденных (биологически детерминированных) и приобретенных качеств личности, ресурсов мобилизации и других психофизиологических возможностей организма, которые обеспечивают оптимальное функционирование личности в неблагоприятных условиях окружающей среды [8].

Исследователи Б.С. Басаров и В.Д. Небылицын, рассматривая нервно-психическую устойчивость, выделяют характерность поступков и поведения личности, которая определяется ситуативной направленностью ее жизнедеятельности. В содержание этого понятия авторы включили реакцию личности на какие-либо непредвиденные раздражители, долговременную выносливость к перегрузкам, возможность противостоять внешним раздражителям, устойчивость к воздействиям факторов окружающей среды, переключаемость [6].

Результаты использования методики «Диагностика показателей и форм агрессии» А. Басса и А. Дарки

Из представленных данных, было получено, что низкую физическую агрессию имеют 85% горноспасателей, а 15% имеют среднюю физическую агрессию.

Большинство обследуемых горноспасателей (73%) обладают низкой вербальной агрессией, оставшаяся часть испытуемых (27%) имеют среднюю вербальную агрессию. Большая часть сотрудников в выборке (80%) обладают низкой раздражительностью, оставшиеся респонденты (20%) характеризуются средней раздражительностью. Преобладающее количество горноспасателей по общему индексу агрессии характеризуются низкой степенью выраженности (78%), оставшиеся 22% респондентов обладают средней общей агрессией.

Таким образом, по результатам диагностики агрессии у горноспасателей определено, что большинство обследуемых обладают низкой физической агрессией (85%), низкой вербальной агрессией (73%), низкой раздражительностью (80%) и низким общим показателем агрессии (78%).

Диагностика нервно-психической устойчивости у горноспасателей.

Получены данные, что для большинства горноспасателей характерна низкая тревога (56%), высокая тревога наблюдается среди 7% испытуемых, остальные респонденты характеризуются средней тревогой (37%).

Большая часть сотрудников в выборке (72%) обладают низкой астенией, а оставшаяся часть испытуемых 25% имеют среднюю астению. Анализируя особенности выраженности истерического типа горноспасателей, можно выделить, что у преобладающего большинства сотрудников – 72%, низкий истерический тип. У 28% испытуемых выявлен средний истерический тип.

Анализируя особенности выраженности вегетативных нарушений горноспасателей, можно выделить, что у преобладающего большинства спасателей – 80%, выявлены низкие вегетативные нарушения, среди 15% испытуемых обнаружены средние вегетативные нарушения и у 5% респондентов диагностированы высокие вегетативные нарушения.

Результаты использования методики «Диагностика эмоционального выгорания» В.В. Бойко

Анализируя особенности выраженности фазы «Напряжения» горноспасателей, можно выделить, что у преобладающего большинства сотрудников (70%). Сотрудники, у которых фаза напряжения находится в стадии формирования (30%).



Анализируя выраженность фазы «Резистенция», можно пронаблюдать у преобладающего большинства – 85%, находится на стадии не сформированности.

Анализируя уровень выраженности фазы «Истощение» у большинства испытуемых (75%), можно утверждать, что не сформированность. Фаза истощения в стадии формирования находится у 25% горноспасателей.

Профессиональное выгорание по методике К. Маслач, С. Джексон

большинство обследуемых характеризуются низким истощением (62%), оставшиеся респонденты продемонстрировали обладание средним истощением (38%). Низкой деперсонализацией обладают 65% сотрудников, оставшиеся 35% продемонстрировали среднюю деперсонализацию. Для большинства горноспасателей характерно иметь низкую редукцию личностных достижений (60%), оставшиеся 40% обладают средней редукцией личностных достижений. Среди испытуемых горноспасателей, 62% респондентов имеют низкое профессиональное выгорание.

Имеется значимая плотная прямая связь вербальной агрессии и раздражения по методике «Диагностика показателей и форм агрессии» А. Басса и А. Дарки (в адаптации А. К. Осницкого) с истощением ( $r = 0,518$ ;  $r = 0,468$ ;  $p \leq 0,01$ ) по методике «Диагностика эмоционального выгорания» (В. В. Бойко). Также обнаружена прямая связь физической агрессии с истощением ( $r = 0,389$ ;  $p \leq 0,05$ ). Чем выше вербальная, физическая агрессия и раздражение, тем выше истощение. Полученный результат обуславливается тем, что постоянная экспозиция к агрессии и грубости, а также конфликтные ситуации могут вызывать у горноспасателей постоянное напряжение и стресс.

Выявлена значимая плотная прямая связь между раздражением по методике «Диагностика показателей и форм агрессии» А. Басса и А. Дарки (в адаптации А.К. Осницкого) с резистенцией ( $r = 0,425$ ;  $p \leq 0,01$ ) по методике «Диагностика эмоционального выгорания» (В.В. Бойко). Также обнаружена прямая связь вербальной агрессии и резистенции ( $r = 0,377$ ;  $p \leq 0,05$ ). Чем выше вербальная агрессия и раздражение, тем выше резистенция.

Обнаружилась прямая связь раздражения с напряжением ( $r = 0,360$ ;  $p \leq 0,05$ ). Чем выше раздражение, тем выше напряжение.

Выявлена значимая плотная прямая связь физической, вербальной агрессией и раздражением по методике «Диагностика показателей и форм агрессии» А. Басса и А. Дарки (в адаптации А.К. Осницкого) с профессиональным выгоранием ( $r = 0,458$ ;  $r = 0,588$ ;  $r = 0,457$ ;  $p \leq 0,01$ ) по методике «Диагностика профессионального выгорания» К. Маслач, С. Джексон (в модификации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой). Чем физическая, вербальная агрессия и раздражение, тем выше профессиональное выгорание.

Обнаружена значимая плотная прямая связь между тревогой по методике «Клинический опросник невротических состояний», Д.М. Менделевич, К.К. Яхин, и напряжением ( $r = 0,461$ ;  $p \leq 0,01$ ) по методике «Диагностика эмоционального выгорания» (В.В. Бойко).

Выявлена значимая плотная прямая связь между астенией, истерическим типом и вегетативными нарушениями по методике «Клинический опросник невротических состояний», Д.М. Менделевич, К.К. Яхин, и истощением ( $r = 0,422$ ;  $r = 0,402$ ;  $r = 0,495$ ;  $p \leq 0,01$ ) по методике «Диагностика эмоционального выгорания» (В.В. Бойко). Чем выше астения, истерический тип и вегетативные нарушения, тем выше истощение.

Имеется прямая связь между истерическим типом по методике «Клинический опросник невротических состояний», Д.М. Менделевич, К.К. Яхин, и резистенцией ( $r = 0,322$ ;  $p \leq 0,05$ ) по методике «Диагностика эмоционального выгорания» (В.В. Бойко). Чем выше истерический тип, тем выше резистенция.

Обнаружилась значимая плотная прямая связь между тревогой, астенией, истерическим типом и вегетативными нарушениями по методике «Клинический опросник невротических состояний», Д.М. Менделевич, К.К. Яхин, с профессиональным выгоранием ( $r = 0,422$ ;  $r = 0,488$ ;  $r = 0,409$ ;  $r = 0,526$ ;  $p \leq 0,01$ ) по методике «Диагностика профессионального выгорания» К. Маслач, С. Джексон (в модификации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой). Чем выше тревога, астения, истерический тип и вегетативные нарушения, тем выше профессиональное выгорание.

**Выводы.** В процессе изучения теоретико-методологических предпосылок исследования взаимосвязи агрессии и нервно-психической устойчивости с профессиональным выгоранием у горноспасателей, мы произвели психологический анализ профессиональной деятельности горноспасателей, в результате которого мы выяснили, что горноспасателям необходимо обладать развитой нервно-психической устойчивостью для сохранения спокойствия и четкости решений в критических ситуациях.

По результатам диагностики агрессии у горноспасателей по методике А. Басса и А. Дарки (в адаптации А.К. Осницкого) было определено, что большинство обследуемых обладают низкой физической агрессией (85%), низкой вербальной агрессией (73%) и низкой раздражительностью (80%). По результатам психодиагностического тестирования нервно-психической устойчивости у горноспасателей, мы констатируем, что по методике Д.М. Менделевич, К.К. Яхин, для большинства горноспасателей характерны низкие показатели тревоги (56%), астении (72%) истерического типа (72%), вегетативных нарушений (80%). Результаты диагностики профессионального выгорания у горноспасателей показывают, что у большинства обследуемых фазы «Напряжения» (70%), «Резистенция» (85%), «Истощение» (75%), находятся в стадии не сформированности по методике В.В. Бойко. По методике К. Маслач, С. Джексон, у большинства респондентов (62%) диагностировано низкое истощение, у 65% испытуемых выявлена низкая деперсонализация, 60% опрошенных имеют низкую редукцию личностных достижений. Также было выявлено, что большинство горноспасателей (62%) обладают низким профессиональным выгоранием.

В процессе корреляционного анализа полученных данных мы выявили статистически значимые взаимосвязи между агрессией и нервно-психической устойчивостью с профессиональным выгоранием у горноспасателей. Гипотеза о том, что существует значимая взаимосвязь агрессии и нервно-психической устойчивости с профессиональным выгоранием у горноспасателей, а именно: чем выше физическая и вербальная агрессия, раздражение, тревога, астения, истерический тип реагирования и вегетативные нарушения, тем выше профессиональное выгорание, нашла свое подтверждение.

#### Литература:

1. Агапов, П.В. Эрих Фромм о человеческой агрессивности и деструктивности: опыт 144 философско-антропологического анализа / П.В. Агапов // Вестник МГУКИ. 2019 – URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/teoretiko-metodologicheskii-analiz-suschnosti-soderzhaniya-i-osobennostey-agressivnogo-povedeniya-lichnosti.pdf (дата обращения: 08.03.2024)

2. Берковиц, Л. Агрессия, причины, последствия и контроль / Л. Берковиц // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2007. – URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/teoretiko-metodologicheskii-analiz-suschnosti-soderzhaniya-i-osobennostey-agressivnogo-povedeniya-lichnosti.pdf (дата обращения: 08.03.2024)

3. Брель, Е.Ю. К проблеме определения агрессии в отечественных и зарубежных психологических исследованиях / Е.Ю. Брель // Ежегодник Российского психологического общества. – 2015. – URL: https://moluch.ru/th/4/archive/39/889/ (дата обращения: 09.03.2024)

4. Корзунин, А.В. Психофизиологические критерии оценки нервно-психической устойчивости в процессе военно-профессиональной адаптации военнослужащих: Дис. ... канд. мед. наук / А.В. Корзунин. – СПб., 2015. – 155 с.
5. Маркелов, И.П. Проблема агрессивного поведения / И.П. Маркелов // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2017. – URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/teoretiko-metodologicheskii-analiz-suschnosti-soderzhaniya-i-osobennostey-agressivnogo-povedeniya-lichnosti.pdf (дата обращения: 09.03.2024)
6. Сперанская, А.В. Нервно-психическая устойчивость / А.В. Сперанская // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2016. – №3 (35). – С. 75.
7. Стеценко, В.В. Психологические особенности профессиональной деятельности горноспасателей / В.В. Стеценко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2016. – № 1. – С. 104-107
8. Циркин, В.И. Нейрофизиология: основы нейрофизиологии: учебник для вузов / В.И. Циркин, С.И. Трухина, А.Н. Трухин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 504 с.
9. Човдырова, Г.С. Психология труда сотрудников органов внутренних дел / Г.С. Човдырова, Т.С. Клименко. – Москва: Издательство «Юрайт», 2019. – 215 с.
10. Isberg, L. Anger, Aggressive Behavior, and Athletic Performance / L. Isberg // Emotions in Sport. – Text: direct // Emotions in sport. – 2000. – № 1. – Pp. 13-33

**Психология**

**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 Шахова Карина Игоревна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ С ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬЮ И ЛОКУСОМ КОНТРОЛЯ У СОТРУДНИКОВ УМВД**

*Аннотация.* Статья отражает цель исследовательской работы, результаты научного изыскания взаимодействия эмоциональных состояний с жизнестойкостью и локусом контроля у сотрудников УМВД. Раскрываются определения понятий эмоциональное состояние, жизнестойкость и локус контроля. Обозначены применяемые методы, предоставлена характеристика выборки. Указаны итоги эмпирического изучения, где находится анализ взаимодействия эмоционального фона с жизнестойкостью и локусом контролем у сотрудников УМВД на основании коэффициента корреляции Пирсона.

*Ключевые слова:* эмоциональное состояние, жизнестойкость, локус контроля, интернальный, экстернальный локус контроля, сотрудники УМВД.

*Annotation:* The article completely reveals of the research, the facts of a scientific research of the relationship of emotional states with resilience and locus control among staff of the MIA. The definitions of the concepts of emotional state, resilience and locus of control approved. The research methods used are described and the sample is characterized. The results are presented, which reflect the analysis of the relationship of emotional states with resilience and locus control in employees of the MIA using the Pearson correlation coefficient.

*Key words:* emotional state, resilience, locus of control, internal, external locus of control, employees of the MIA.

**Введение.** На специалистов УМВД возложены многочисленные оперативные и служебно-боевые обязанности. Сегмент реализуемых задач вариативен, поэтому зачастую сопряжен с напряженными и экстремальными условиями. Экстремальность заключается прежде всего в необходимости взаимодействия сотрудника УМВД с гражданами с противоправным поведением и их жертвами. Из сложности факторов напряженности в правоохранительных органах наиболее характерными являются, умственные и физические перегрузки, ненормированный рабочий день, сложность различных жизненных ситуаций, высокий уровень ответственности. Постоянное испытание стрессом и напряжением может привести к ощущению истощения, пессимизма и потери интереса к работе. Это сказывается на жизнестойкости сотрудников, уменьшая их способность справляться с трудностями и адаптироваться к изменениям. Сотрудники, испытывая постоянное негативное эмоциональное состояние, могут чувствовать меньше контроля над ситуацией и своими эмоциями, что приводит к усилению внешнего локуса контроля и ощущению беспомощности. Поэтому способность регуляции эмоциональных состояний, высокая жизнестойкость может помочь сотрудникам более эффективно справляться с трудностями, сохранять эмоциональную стабильность и продуктивность в работе. А склонность к внутреннему локусу контроля укрепит их уверенность в своей способности контролировать события в своей жизни.

Объект: профессиональная деятельность сотрудников УМВД.

Предмет: взаимосвязь эмоциональных состояний с жизнестойкостью и локусом контроля у сотрудников УМВД.

Гипотеза: существует значимая взаимосвязь эмоциональных состояний с жизнестойкостью и локусом контроля у сотрудников УМВД, а именно: чем выше показатели самочувствия, активности и настроения, тем выше жизнестойкость и интернальный локус контроля.

Цель работы: исследование взаимосвязи эмоциональных состояний с жизнестойкостью и локусом контролем у сотрудников УМВД.

Методы: теоретический анализ научно-методических источников, психодиагностическое тестирование, обработка сведений (коэффициент корреляции К. Пирсона).

Методики:

1. Диагностическая методика «Жизнестойкость», С. Мадди.
2. Диагностическая методика «Локус контроля», Дж. Роттер.
3. Диагностический опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН), А. Доскин, Н.А. Лаврентьева.
4. Диагностическая методика «Дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности» (ДОРС), А.Б. Леонова, С.Б. Величковская.

Выборка: 40 работников УМВД по г. Новокузнецку.

Практическая ценность итогов исследования состоит в применении психологической аргументации выполнения профессиональных обязанностей специалистов УМВД с целью сохранения профессионального здоровья субъектов труда. Также практическая значимость результатов заключается в изучении связей между эмоциональными состояниями с жизнестойкостью и locus контролем у сотрудников УМВД, разработке на этой основе практических рекомендаций и коррекционно-развивающих программ, направленных на повышение жизнестойкости, развитие интернального локуса контроля и эффективной эмоциональной регуляции.

**Изложение основного материала статьи.** Эмоциональные состояния личности неизменно притягивали внимание экспертов в различные исторические периоды. В этой области знаний осталось множество невыясненных и интересных феноменов. В древние времена Демокрит, Платон, Сократ рассматривали в своих научных работах эмоциональный фон личности. Они обозначали его как «состояния души», которые предопределялись внутренними и внешними условиями. Специалисты в позднем Средневековье и в рамках эпохи Возрождения интерпретировали эмоциональные состояния личности в новом свете. Они выявили сопряжение психических состояний с физиологическим здоровьем, то есть с состоянием внутренних органов и внешним видом человека (поведенческие модели, жесты, позы и др.).

Под эмоциональным состоянием подразумевается временное преобразование психического состояния. Оно формируется как реакция на конкретную ситуацию или явление. Данное состояние имеет ряд особенностей. Речь идет о сильных чувствах и переживаниях, которые обладают как позитивной, так и негативной направленностью. Реализация эмоционального состояния осуществляется в форме эмоций, настроения, аффектов [6].

Тематикой эмоциональных состояний занималось огромное количество современных экспертов: Б.И. Додонов, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Они классифицировали дифференцированные разновидности эмоций, которые обладают многочисленными отличиями. В первую очередь расхождения проявляются в специфике протекания и психологическом поведении личности. Востребованным считается разделение эмоций, в котором идентифицируют аффекты, непосредственно эмоции, чувственную сферу, настроение, стрессовые состояния.

Отдельное внимание в рамках исследования психики стоит уделить наработкам А.Н. Леонтьева. С точки зрения эксперта, эмоции представляют собой сегмент психических процессов, которые сопряжены с инстинктами, нуждами, мотивами личности. Для эмоций характерна опция регулирования активности личности за счет указания важности внешних и внутренних факторов в рамках жизнедеятельности [4].

С точки зрения Е.П. Ильина, эмоциональное состояние является комплексной реализацией в виде интерпретации сути влияния внутренних и внешних факторов. Важными свойствами эмоционального состояния выступают слабая интенсивность, комплексность, продолжительность в периоде, наличие оценочной специфики для объекта. В перечне характеристик стоит также выделить цикличность и стабилизацию внутренних переживаний [3]. Ряд эмоциональных состояний перерастают в категорию ведущих, превалирующих в структуре личности. Учитывая этот факт, они могут оказывать серьезное воздействие на развитие характера.

Изначально тематикой жизнестойкости занимались С. Мадди и С. Кобейс. Они внесли значительный вклад в разработку этой проблемы. В частности, они внедрили специальное научное понятие «hardiness», под которым подразумевается стойкость личности. В соответствии с дефиницией под жизнестойкостью подразумевается сегмент мнения личности о себе, окружающей среде, взаимодействиях со средой. Такое свойство личности влияет на уровень противодействия стрессу, что положительно сказывается на внутреннем балансе и успешности жизнедеятельности. Жизнестойкость определяет способность переносить неустрашимую тревогу, которая воздействует на выбор будущего в рамках экзистенциальной дилеммы.

На основании изучения иностранных работ по данному вопросу установлено, что описание жизнестойкости тесно увязывают с индикатором психического здоровья личности. Изначально характеристика рассматривалась с позиции исследования вариантов преодоления проблем (Д. Вильямс, В. Флориан и др.).

По мнению Д.А. Леонтьева, данную категорию стоит обозначить, как «жизнестойкость». Она указывает на возможность личности переносить стресс, не теряя при этом внутренний баланс и не уменьшая эффективность собственной деятельности. Составными компонентами жизнестойкости эксперт считает убеждения в готовности преодолевать трудности, личностные интересы и готовность постигать новые сферы [5].

С точки зрения Л.А. Александрова, жизнестойкость представляет собой интегральную опцию личности, которая становится базовым механизмом приспособления. В структуре находится 2 блока. Первым из них является блок общих способностей, к которому относятся основные личностные установки, ответственность, познание самого себя, умственные способности. Во второй блок входят специальные способности, то есть возможности справляться с различными сложностями, межличностное взаимодействие, механизмы саморегуляции [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

С точки зрения Ю.В. Коржовой, жизнестойкость характеризуется особой важностью для личности. Феномен предвращает личностную деградацию и дезорганизацию. За счет стабилизирующих механизмов восполняются многочисленные психические потери, утрата ориентиров и гармонии [3].

Автором термина «locus контроль» выступил Дж. Роттер. Понятие указывает на личностную характеристику, которая позволяет сопрягать успешность или отсутствие успешности деятельности с внутренними или внешними условиями. Приверженность связывать итоги деятельности с внешними условиями ее осуществления обозначается, как «внешний locus контроль». Желание связывать итоги деятельности с внутренними условиями ее осуществления обозначается, как «внутренний locus контроль». По мнению Дж. Роттера, locus контроль выступает в качестве стабильного свойства личности, поэтому наблюдается его зависимость от различных событий и феноменов, которые переживает человек [7].

Отдельное внимание в изучении locus контроля стоит уделить научным трудам С.Ю. Головиной. Она увязывала данную категорию с нахождением фактора поведения вне себя, в рамках собственного окружения. Для интервального locus контроля присущи поиски факторов поведенческих моделей личности внутри себя [2].

На основании теории Дж. Роттера Д. Рисман разработал собственную концепцию. Она состоит в идентификации типов характера личности, которые идут изнутри. Поведенческие модели здесь регламентируются интернализированными, внутренними целями и морально-нравственными категориями.

По мнению А.А. Реан, locus контроль становится фактором, который учитывает социально зрелая личность. Эксперт идентифицирует ответственность первого и второго типа. Интернальность в данном случае является индикатором личностной ответственности, который сопряжен с поведенческими моделями и взрослением [8].

С точки зрения Е.В. Распониной, более стабильными к стрессовым влияниям оказываются работники с интернальным locusом.

Не стоит рассматривать locus контроль крайне категорично. Другими словами, личность не обладает исключительно одним locus контролем, они могут меняться от внутренних и внешних условий. Учитывая этот факт, за счет получения навыков преодоления сложностей допускается поэтапно нарастить возможности внутреннего локуса контроля.

В процессе исследования связи эмоциональных состояний с жизнестойкостью и локусом контроля у сотрудников УМВД проведено профессиографическое исследование деятельности. Предоставлена характеристика профессиональных обязанностей, исследованы требования к необходимым свойствам работника УМВД, в рамках чего мы отметили, что их деятельность характеризуется стрессогенностью, умственной и эмоциональной напряженностью, физическими нагрузками. Данная деятельность требует наличия таких профессионально-важных качеств, как эмоциональные состояния, жизнестойкостью и внутренний локус контроля, т.к. эти качества помогают сотрудникам эффективно справляться со своими эмоциями, сохранять контроль над своими действиями и результатами своей работы.

По результатам диагностики опросника «Самочувствие, активность, настроение» (САН), В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошникова, большинство обследуемых сотрудников УМВД имеют среднее самочувствие (73%). Они часто испытывают некоторое напряжение и стресс из-за высокой нагрузки работы, необходимости принимать быстрые решения и взаимодействуя с гражданами с противоправным поведением и их жертвами. Однако, благодаря многолетнему опыту и профессионализму, они способны эффективно справляться с такой нагрузкой. Средняя активность выражена у 48% испытуемых, большая часть сотрудников характеризуется организованностью, ответственностью и энергичностью. Среднее настроение наблюдается у 56% обследуемых. Большая часть сотрудников УМВД могут обладать способностью эффективно выполнять свои обязанности.

Результаты использования методики ДОРС А.Б. Леоновой, С.Б. Величковской, большинство обследуемых сотрудников УМВД обладают умеренным стрессом (95%). Большая часть обследуемых сотрудников УМВД характеризуются профессионализмом и ответственностью. Умеренное утомление характерно для 73% сотрудников. Большая часть сотрудников УМВД характеризуются проявлением умеренного чувства усталости, но при этом все еще способны эффективно выполнять свои профессиональные обязанности. Большинство испытуемых сотрудников (65%) обладают умеренной монотонией, такие сотрудники обычно проявляют стойкость и спокойствие в стрессовых ситуациях, способны выполнять рутинную работу. Умеренное пресыщение наблюдается у 68% сотрудников, большинство сотрудников довольны своей работой и могут проявлять инициативу к самосовершенствованию.

По результатам методики «Жизнестойкость», С. Мадди, повышенной жизнестойкостью обладают 55% опрошенных, большинство осознают важность своей работы и принимают решения. Сотрудники УМВД с повышенной жизнестойкостью отличаются высоким уровнем профессионализма и ответственности за свою работу.

Результаты психодиагностики сотрудников УМВД по методике «Локус контроля», Дж. Роттера. Для большинства сотрудников характерен интернальный локус контроля (73%). Большинство сотрудников считают, что они сами контролируют свою жизнь, свои поступки.

Идентифицированы статистически значимые взаимодействия между эмоциональными состояниями с жизнестойкостью и локусом контроля у сотрудников УМВД. Выявлено тесное прямое взаимодействие между самочувствием по САН и жизнестойкостью ( $p \leq 0,01$ ) по методике «Жизнестойкость», С. Мадди. Идентифицирована плотная прямая связь самочувствия по САН с экстернальностью и плотная обратная связь с интернальностью ( $p \leq 0,01$ ) по диагностической методике «Локус контроля», Дж. Роттера. Обнаружилась значимая обратная связь активности по САН с экстернальностью ( $p \leq 0,05$ ) и плотная прямая связь с интернальностью ( $p \leq 0,01$ ) по методике «Локус контроля», Дж. Роттера. Имеется значимая прямая связь между настроением по САН и жизнестойкостью ( $p \leq 0,05$ ) по методике «Жизнестойкость», С. Мадди. Выявлена плотная обратная связь между стрессом по методике «Дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности» (ДОРС), А. Б. Леонова, С. Б. Величковской и жизнестойкостью ( $p \leq 0,01$ ) по методике «Жизнестойкость», С. Мадди. Обнаружилась значимая прямая связь стресса по методике ДОРС с экстернальностью ( $p \leq 0,05$ ) и плотная обратная связь с интернальностью ( $p \leq 0,01$ ) по методике «Локус контроля», Дж. Роттера. Идентифицировано тесное обратное взаимодействие между утомлением по методике ДОРС и жизнестойкостью ( $p \leq 0,01$ ) по методике «Жизнестойкость», С. Мадди. Обнаружилась значимая плотная прямая связь утомления по методике ДОРС с экстернальностью и плотная обратная связь с интернальностью ( $p \leq 0,01$ ) по диагностической методике «Локус контроля», Дж. Роттера.

Сформулированное предположение, что имеется важное взаимодействие эмоциональных состояний с жизнестойкостью и локусом контроля у сотрудников УМВД, а именно: чем выше показатели самочувствия, активности и настроения, и ниже стресс и утомление, тем выше жизнестойкость и внутренний локус контроля, нашла свое подтверждение.

По результатам диагностики были прописаны рекомендации психологу и сотрудникам.

**Выводы.** В процессе изучения теоретико-методологических предпосылок исследования взаимосвязи эмоциональных состояний с жизнестойкостью и локусом контроля у сотрудников УМВД, мы выполнили психологическое изучение профессиональной работы специалистов полиции, в результате которого, узнали, что их деятельность характеризуется эмоциональной напряженностью и стрессовыми факторами на рабочем месте. Данная деятельность требует наличия таких профессионально-важных качеств, как эмоциональные состояния, жизнестойкостью и внутренний локус контроля, т.к. эти качества помогают сотрудникам эффективно справляться со своими эмоциями и трудностями на рабочем месте, сохранять контроль над своими действиями.

В ходе работы изучены понятия эмоциональное состояние, жизнестойкость и локус контроля. Изучив ряд зарубежных и отечественных научных источников, отмечается недостаточная эмпирическая база исследований, подтверждающих наличие взаимосвязи эмоциональных состояний с жизнестойкостью и локусом контролем у сотрудников УМВД.

По результатам психодиагностического тестирования эмоционального состояния определено, что многие специалисты УМВД имеют среднее самочувствие (73%), среднюю активность (48%) и среднее настроение (56%). А также обладают умеренным стрессом (95%) и умеренным утомлением (73%). У большинства сотрудников УМВД наблюдается повышенная жизнестойкостью (55%). Мы выявили, что для большинства сотрудников характерен интернальный локус контроля (73%).

Составленные нами практические рекомендации способствуют коррекции эмоциональных состояний, повышению жизнестойкости и развитию интернального локуса контроля.

Идентифицированы статистически значимые взаимодействия между эмоциональными состояниями с жизнестойкостью и локусом контроля у сотрудников УМВД. Сформулированное предположение, что имеется важное взаимодействие эмоциональных состояний с жизнестойкостью и локусом контроля у сотрудников УМВД, а именно: чем выше показатели самочувствия, активности и настроения, и ниже стресс и утомление, тем выше жизнестойкость и внутренний локус контроля, нашла свое подтверждение.

#### Литература:

1. Александрова, Л.А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире / Л.А. Александрова. – Текст: электронный // Известия Таганрогского гос. радиотехн. ун-та. – 2005. – Т. 51. – № 7. – С. 83-84. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sostavlyayuschih-zhiznestroykostilichn-osti-kak-osnove-ee-psihologicheskoy-bezopasnosti-v-sovremennom-mire>

2. Ганзен, В.А. Эмоциональные состояния / В.А. Ганзен. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2013. – 76 с. – ISBN 978-5-85981-557-9. – URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/01/12/d5478cb846571c9d8e1844af240a75bb/kotova-ev-profilaktika-sindroma.pdf>
3. Ильин, Е.П. Методы изучения эмоциональной сферы человека / Е.П. Ильин. – Ярославль: Ярославский Государственный Университет, 2018. – 344 с. – ISBN 978-5-8397-0638-5. – Текст: непосредственный.
4. Леонтьев, А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев – 3 изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 343 с. – ISBN 978-5-534-03082-2. – Текст: непосредственный.
5. Леонтьев, А.Н. Эмоции / А.Н. Леонтьев – Текст: непосредственный // Философская энциклопедия. – 2020. – 553 с. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41832020\\_82270486.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41832020_82270486.pdf)
6. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. Текст: непосредственный. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
7. Пономарева, Е.В. Экономические составляющие коррупции в уголовно-исполнительной системе / Е.В. Пономарева. – Текст: электронный // Человек: преступление и наказание. – 2014. – № 3. – С. 118-124. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/292243>
8. Rean, A.A. Problems and prospects of development of the concept of locus of personality control / A.A. Rean. – Text: direct // Psychological journal. – 2019. – No. 4. – Pp. 3-13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-zhiznestoykosti-v-kontekste-agressivnosti-lichnosti>

## 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 Королев Игорь Александрович**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА НА САМООЦЕНКУ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СТАДИИ АДЕПТА

*Аннотация.* Статья отражает результаты научного исследования влияния психологического тренинга на самооценку и эмоциональный интеллект психологов служебной деятельности на стадии адепта. Раскрываются определения понятий самооценка, эмоциональный интеллект. Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. Представлены результаты эмпирического исследования, в которых отражается влияние психологического тренинга на самооценку и эмоциональный интеллект психологов служебной деятельности на стадии адепта с использованием оценки достоверности отличий (t-критерий Стьюдента).

*Ключевые слова:* самооценка, эмоциональный интеллект, психологический тренинг, психолог, адепт, служебная деятельность.

*Annotation.* The article reflects the results of a scientific study of the influence of psychological training on self-esteem and emotional intelligence of psychologists of professional activity at the adept stage. The definitions of the concepts of self-esteem and emotional intelligence are revealed. The research methods used are described and the sample is characterized. The results of an empirical study are presented, which reflect the influence of psychological training on self-esteem and emotional intelligence of psychologists of professional activity at the adept stage using an assessment of the reliability of differences (Student's t-criterion).

*Key words:* self-esteem, emotional intelligence, psychological training, psychologist, adept, professional activity.

**Введение.** Тема исследования «Влияние психологического тренинга на самооценку и эмоциональный интеллект психологов служебной деятельности на стадии адепта» является актуальной по нескольким причинам.

Тренинги по развитию самооценки и ЭИ становятся все более популярными среди психологов. Однако, вопрос о влиянии тренингов на эмоциональный интеллект психологов служебной деятельности остается открытым, особенно в отношении стадии адепта.

Самооценка и эмоциональный интеллект являются важными факторами, влияющими на профессиональную эффективность психологов. Высокий уровень самооценки помогает психологам чувствовать уверенность в своих способностях и принимать решения, а высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет им эффективно общаться с клиентами и коллегами.

Изучение влияния психологических тренингов на эмоциональный интеллект психологов служебной деятельности позволит определить, какие методы являются наиболее эффективными для развития эмоционального интеллекта, а также выявить возможные проблемы и трудности, с которыми сталкиваются участники тренинга. Это, в свою очередь, поможет разработать более эффективные программы обучения и развития для психологов.

Актуальность темы исследования заключается в необходимости изучения влияния психологических тренингов на самооценку и развитие эмоционального интеллекта у психологов служебной деятельности на стадии адепта. Результаты исследования могут быть полезны для разработки программ обучения и тренингов для начинающих психологов, а также для улучшения профессиональной подготовки психологов в целом.

**Изложение основного материала статьи.** Отечественными психологами (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн) самооценка рассматривается как сторона самосознания личности, как продукт ее развития, порождаемый её жизнедеятельностью. Самооценка имеет общественный характер и обусловлена социальными условиями [1].

С.А. Будасси считал, что оценивание себя происходит двумя способами: сравнение своих ожиданий от работы с её реальными итогами или сопоставление себя и других людей. Однако независимо от того, лежат ли в основе самооценки собственные суждения человека о себе или интерпретации суждений других людей, самооценка всегда носит субъективный характер; при этом ее показателями могут выступать адекватность и уровень [2].

В книге «Подготовка старшеклассников к семейной жизни» С.В. Ковалёв понимает самооценку как оценку самого себя, своих способностей, черт характера и положения среди окружающих можно описать как процесс, в ходе которого человек

анализирует свои сильные и слабые стороны, достижения и неудачи, а также своё место в обществе. Ответ не нравится? Жмите «Ещё раз» [3].

В своей книге О.Н. Молчанова отмечает, что люди с низкой самооценкой обладают «путанным» представлением о себе, т.к. у них изменяющийся, непостоянный и неопределенный образ самого себя. Человек с низкой самооценкой не испытывает к себе чувства нежности, привязанности и любви, однако это не свидетельствует о том, что человек себя ненавидит. Человек с низкой самооценкой отличается отсутствием позитивного самоописания. Людям с низкой самооценкой свойственны такие черты, как тревожность, неуверенность, зависимость; им чаще кажется, что их не любят, что о них плохо думают [6].

А.А. Реан обозначает объективное восприятие человеком своих способностей, моральных качеств и поступков. Такая оценка помогает человеку относиться к себе критично, что позволяет ему адекватно оценивать свои возможности и сопоставлять их с различными задачами и требованиями окружающих [7].

Высокая самооценка означает, что человек положительно оценивает свои личные качества, способности и достоинства. Такие люди уверены в себе и считают, что неудачи являются случайными и вызваны временными обстоятельствами, в то время как успех – это закономерность и личная заслуга. Они часто воспринимают себя как талантливых, успешных и обладающих другими положительными качествами. Люди с высокой самооценкой достаточно уверены в себе, чтобы принимать собственные решения и отстаивать их [6].

Понятие и идея исследования ЭИ как психологического феномена связана с развитием концепции социального интеллекта [5].

Эмоциональный интеллект, согласно М.А. Манойловой, – это способность понимать, принимать и регулировать свои эмоции и чувства других людей. Он представляет собой сочетание когнитивных, эмоциональных и регуляторных функций, объединяющее ум и чувства в процессе познания и деятельности. Эмоциональный интеллект включает в себя эмоциональные, коммуникативные и регуляторные свойства личности, которые помогают понять и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей, что влияет на эффективность деятельности, успешность взаимодействия с другими людьми и личное развитие [4].

Согласно Д.В. Люсину, эмоциональный интеллект – это способность понимать и управлять своими и чужими эмоциями. Эта способность включает в себя распознавание эмоций у себя и у других людей, идентификацию этих эмоций и понимание причин и последствий, связанных с ними. Кроме того, способность управлять эмоциями подразумевает контроль над интенсивностью эмоций и внешним выражением, а также возможность вызывать определенные эмоции при необходимости [7].

Во время исследования влияния тренинга на самооценку и ЭИ психологов служебной деятельности на стадии адепта был реализован профессиографический анализ деятельности. Была рассмотрена общая характеристика профессии, в процессе чего стало ясно, что учебно-профессиональная деятельность психологов служебной деятельности на стадии адепта – вид обучения, который направлен на приобретение профессиональных знаний, навыков и качеств, необходимых для будущей карьеры. Мы выделили ряд личностных качеств, которыми должны обладать психологи служебной деятельности на стадии адепта для освоения профессии и успешной будущей деятельности в рамках этой профессии. Среди них находятся мнемические, аттенционные, эмоционально-волевые, индивидуально типологические, сенсорные, перцептивные и имажинитивные свойства.

Объектом нашего научного исследования стала учебно-профессиональная деятельность психологов служебной деятельности на стадии адепта. Предметом выступило влияние психологического тренинга на самооценку и эмоциональный интеллект психологов служебной деятельности на стадии адепта. Мы выдвинули предположение о том, что психологический тренинг влияет на самооценку и эмоциональный интеллект психологов служебной деятельности на стадии адепта, а именно: психологический тренинг повышает самооценку и эмоциональный интеллект психологов служебной деятельности на стадии адепта.

Для проверки выдвинутой гипотезы была составлена выборка из 40 психологов служебной деятельности на стадии адепта, из них 15 психологов в экспериментальной группе и 25 в контрольной. Для реализации поставленных задач мы использовали такие методы, как теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, экспериментальный метод, метод математико-статистической обработки данных – оценка достоверности отличий (t-критерий Стьюдента), профессиографический анализ деятельности. С целью получения эмпирического материала для его последующей математической обработки мы применяли такие психодиагностические инструменты, как «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалёв; «Методика исследования самооценки личности» С.А. Будасси; «Тест эмоционального интеллекта, ЭИИ» (Д.В. Люсин); «Тест эмоционального интеллекта МЭИ» (М.А. Манойлова).

Из результатов исследования самооценки по методике С.В. Ковалёва следует, что психологи служебной деятельности на стадии адепта в большинстве случаев редко страдают от «комплекса неполноценности», который проявляется в иррациональной вере в то, что окружающие имеют превосходство над респондентом. Подтверждением этому являются 60% респондентов со средней самооценкой. Высокий уровень самооценки присущ 32,5% респондентов. Исходя из этого выходит, что таким психологам служебной деятельности на стадии адепта не свойственен «комплекс неполноценности», исследуемые с высоким показателем самооценки адекватно и спокойно реагируют на замечания в свой адрес, а также редко сомневаются в правильности своих действий. Чаще всего страдают от «комплекса неполноценности» 7,5% респондентов с низким уровнем самооценки, т.к. они стремятся считаться с мнением других, а также болезненное восприятие критики и замечаний в свой адрес.

Проанализировав данные, полученные по методике С.А. Будасси можно заключить о том, что у большей части респондентов, а именно 57,5%, диагностирована средняя адекватная самооценка. Высокая адекватная самооценка наблюдается у 25% респондентов. Неадекватно высокой самооценкой обладают 7,5% респондентов, для которых характерно фрустрированность, завышенная требовательность к окружающим. Также для 7,5% респондентов свойственна низкая адекватная самооценка. Во многом такой результат зависит от установки опрашиваемого на неудачу. Неадекватно низкая самооценка выявлена у 2,5% респондентов. Такие показатели означают, что респонденты выбирают слишком легкие и простые цели.

Исследование ЭИ по методике Д.В. Люсина наводит на мысль, что психологам служебной деятельности на стадии адепта легче понимать и контролировать эмоции других людей, чем свои собственные. Подтверждением этому 45% респондентов с высоким показателем межличностного эмоционального интеллекта. Респонденты в составе 22,5% обладают высоким показателем внутриличностного эмоционального интеллекта. Низкий показатель межличностного эмоционального интеллекта присущ 17,5% респондентов, то есть им сложно определить эмоции других людей.

Анализ эмоционального интеллекта по методике М.А. Манойловой показывает, что 52,5% участников имеют высокий уровень общего показателя эмоционального интеллекта. Это указывает на равномерное развитие всех компонентов, включая осознание своих эмоций, управление своими эмоциями, осознание эмоций других людей и управление эмоциями

других людей. 30% участников имеют средний уровень общего показателя эмоционального интеллекта, что говорит о различиях в развитии отдельных компонентов, но при этом средний уровень предполагает возможность улучшения отстающих компонентов. Наконец, низкий уровень общего показателя эмоционального интеллекта был обнаружен у 17,5% участников, что свидетельствует о слабом развитии всех компонентов и отсутствии мотивации к достижению успеха в общении и взаимодействии.

Для выявления влияния психологического тренинга на самооценку и эмоциональный интеллект психологов служебной деятельности была использована оценка достоверности отличий по t-критерию Стьюдента между изменениями (дельтами) показателей в контрольной и экспериментальной группах.

Согласно результатам, обнаружены значимые отличия в дельта-показателях эмоционального интеллекта по шкале «Внутриличностный эмоциональный интеллект» (по методике Д. В. Люсина) между обеими группами (контрольной и экспериментальной) (при  $p \leq 0,05$ ), так как  $t\text{-эмп}=2,46$ ,  $t\text{-крит}=1,96$ . Психологический тренинг повлиял на показатель эмоционального интеллекта, повысив его значение у испытуемых экспериментальной группы, а значит, что психологам служебной деятельности на стадии адепта будет проще определять свои собственные чувства и управлять ими [8].

Анализ эффективности влияния психологического тренинга на эмоциональный интеллект, продиагностированный по методике М.А. Манойловой «Тест эмоционального интеллекта, МЭИ» позволяет заключить об обнаружении значимых отличий в дельта-показателях эмоционального интеллекта по шкалам «Интегральный показатель эмоционального интеллекта» и «Управление своими чувствами» между обеими группами (при  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,001$  соответственно), так как  $t\text{-эмп}=2,13$ ,  $t\text{-крит}=1,96$  и  $t\text{-эмп}=4,62$ ,  $t\text{-крит}=3,57$  соответственно. Следовательно, психологический тренинг повлиял на показатель эмоционального интеллекта, повысив его значение у испытуемых экспериментальной группы.

Анализ эффективности влияния психологического тренинга на самооценку, продиагностированный по методике С. В. Ковалёва свидетельствует о наличии значимых отличий в дельта-показателях самооценки между обеими группами (при  $p \leq 0,05$ ), так как  $t\text{-эмп}=2,92$ ,  $t\text{-крит}=1,96$ . Психологический тренинг повлиял на самооценку, повысив его значение у испытуемых экспериментальной группы, а значит, что психологи служебной деятельности на стадии адепта будут реже подстраиваться под мнение окружающих и страдать от «комплекса неполноценности».

Согласно результатам анализа эффективности влияния психологического тренинга на самооценку, продиагностированный по методике С. А. Будасси «Методика определения самооценки личности», обнаружены значимые отличия в дельта-показателях самооценки между обеими группами (при  $p \leq 0,01$ ), так как  $t\text{-эмп}=3,79$ ,  $t\text{-крит}=3,57$ . Психологический тренинг повлиял на самооценку, повысив его значение у испытуемых экспериментальной группы, а значит, что психологи служебной деятельности на стадии адепта стали увереннее в себе, что позволит им регулировать уровень притязаний и правильно относиться к своим возможным ошибкам.

**Выводы.** Психологический тренинг оказал положительное влияние на психологов, работающих в службе на этапе новичка, что способствовало улучшению их способности понимать свои эмоции и управлять ими, а также понимать эмоции других людей. Тренинг также помог повысить самооценку, что проявляется в спокойном и конструктивном отношении к совершённым ошибкам и их анализу для предотвращения повторения. В итоге можно утверждать, что психологический тренинг повлиял на самооценку и эмоциональный интеллект психологов служебной деятельности, увеличил их общий показатель эмоционального интеллекта и способность управлять своими эмоциями. Таким образом, предположение о том, что психологический тренинг способствует повышению самооценки и эмоционального интеллекта психологов служебной деятельности на стадии адепта подтверждается.

#### Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб. Питер, 2008. – 400 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Москва. Логос, 2004. – 384 с.
3. Ковалёв, С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. Книга для учителей / С.В. Ковалёв. – Москва, Просвещение, 1991. – 144 с.
4. Манойлова, М.А. Эмоциональный интеллект будущего педагога: акмеологическая диагностика и методы развития / М.А. Манойлова. – Москва. Paleograph Press, 2008. – 128 с.
5. Мачнев, В.Я. Социальный и эмоциональный интеллект: монография / В.Я. Мачнев, Е.И. Чердымова. – Самара. Самарский университет, 2022. – 148 с.
6. Молчанова, О.Н. Психология самооценки: учебное пособие для вузов / О.Н. Молчанова. – Москва. Юрайт, 2023. – 308 с.
7. Немов, Р.С. Общая психология в 3 т. Том I. Введение в психологию: учебник и практикум для вузов / Р.С. Немов. – Москва. Юрайт, 2023. – 728 с.
8. Weissbach, C. Emotional intelligence / C. Weissbach. – Moscow: LIK-Press, 1998. – 160 p.

Психология

#### УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студент Гоголева Василина Васильевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ ГИБКОСТИ ДЕТЕЙ 4-6 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ

*Аннотация.* Когнитивная гибкость – это часть исполнительской функции, которая помогает людям приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, что важно для адаптации детей к окружающей среде. Наряду с быстрым когнитивным развитием в дошкольном возрасте дошкольники также демонстрируют зрелость в символических функциях, которые приобретают отчетливые черты в творческой игре. Это исследование было направлено на то, чтобы понять роль возраста и творческой игры в прогнозировании когнитивной гибкости детей дошкольного возраста. Выборка была проведена с использованием метода удобной выборки, и объектами исследования стали 34 дошкольника (4-6 лет) и их родители. В этом исследовании использовались методы иерархического линейного регрессионного анализа в SPSS для анализа роли возраста и игры воображения в прогнозировании когнитивной гибкости. Результаты показали, что как возраст, так и игра

воображения в значительной степени предсказывают когнитивную гибкость. Возраст играет 9,4% роли, в то время как на игру с воображением приходится 8,3%. Эти данные служат иллюстрацией для родителей и педагогов того, что игровая деятельность с воображением может способствовать развитию когнитивной гибкости в дошкольном возрасте.

*Ключевые слова:* когнитивная гибкость, творческая игра, дошкольный возраст, дошкольник.

*Annotation.* Cognitive flexibility is a part of executive function that helps people adapt to changing circumstances, which is important for children's adaptation to the environment. Along with rapid cognitive development during the preschool years, preschoolers also demonstrate maturity in symbolic functions, which take on distinct features in imaginative play. This study aimed to understand the role of age and creative play in predicting cognitive flexibility in preschool children. The sample was conducted using convenience sampling method and the subjects of the study were 34 preschool children (4-6 years old) and their parents. This study used hierarchical linear regression analysis techniques in SPSS to analyze the role of age and imagination in predicting cognitive flexibility. The results showed that both age and imagination significantly predicted cognitive flexibility. Age plays a 9.4% role, while imaginative play accounts for 8.3%. These findings illustrate to parents and educators that imaginative play activities can promote cognitive flexibility in the preschool years.

*Key words:* cognitive flexibility, creative play, preschool age, preschooler.

**Введение.** Игра – это то, что любит каждый ребенок, ведь она включает в себя различные интерактивные процессы, навыки, исследования, мотивацию и решение проблем. В возрасте 4-6 у детей происходят изменения на предыдущих этапах жизни. Этот период часто называют «золотым возрастом» [1]. Прогрессирование обусловлено быстрым развитием структуры мозга и когнитивных функций детей дошкольного возраста, особенно префронтальной коры, которая связана с эмоциями и контролем поведения [5]. Это помогает детям дошкольного возраста иметь адекватные способности предвидеть, решать проблемы, воображать, сообщать о своих потребностях и проявлять эмпатию к другим [4].

В своей повседневной деятельности дети дошкольного возраста сталкиваются с различными проблемами при взаимодействии с окружающим миром. Как во время занятий в детском саду, игр с друзьями и воспитателями, так и в повседневной жизни дома с членами семьи. Поэтому детям необходимо узнать, что мысли людей могут отличаться от их собственных, как сотрудничать во время совместных игр с другими детьми, а также понимать определенные границы или правила, которые действуют в любых условиях [2]. Зачастую в процессе такой деятельности возникают новые ситуации, которые могут отличаться от того, что ребенок понимал раньше. Чтобы справиться с этими проблемами, дети дошкольного возраста должны уметь гибко направлять свой ум. Эта способность называется когнитивной гибкостью.

Когнитивная гибкость, также известная как способность к переключению, является важным аспектом развития ребенка. В дошкольном возрасте когнитивная гибкость помогает детям корректировать свое поведение таким образом, чтобы оно соответствовало любым поставленным целям [1].

Дети с высокой когнитивной гибкостью лучше адаптируются к изменениям. Например, таким детям будет легче, если им придется перейти от одной задачи, в которой используются определенные умственные процессы, например рисование, к другой задаче с другими умственными процессами, например рассказыванию историй. Однако способность к когнитивной гибкости у детей дошкольного возраста все еще ограничена. Они часто сталкиваются с трудностями, пытаются сосредоточиться на нескольких задачах, которые должны выполняться одновременно [1]. По этой причине необходимо обеспечить стимулы, способные подстегнуть развитие навыков когнитивной гибкости у детей дошкольного возраста с помощью различных видов деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Данное исследование ставило своей целью выяснить, насколько велика роль возраста и воображаемой игры в прогнозировании когнитивной гибкости. В данном исследовании сбор данных о воображаемой игре будет осуществляться с привлечением родителей в качестве основного источника данных. Это делается с учетом того, что при оценке образной игры родители могут уделить больше внимания одному ребенку, чтобы свести к минимуму предвзятость, вызванную схожестью суждений о детях.

Участниками данного исследования являлись дети дошкольного возраста, посещающие дошкольные учреждения, а также родители или опекуны детей, которые сопровождали детей в их повседневной деятельности дома. Возраст детей – от 4 лет до 6 лет 11 месяцев (48-83 месяца), они ежедневно посещают дошкольное образовательное учреждение, имеют типичную историю развития.

Измерение когнитивной гибкости проводилось с помощью процедуры Dimensional Change Card Sorting (DCCS), разработанной Зелазо [5]. Измерительный инструмент DCCS предназначен для детей в возрасте от 2,5 до 7 лет. В этом тесте измерения проводятся путем раздачи двух коробок, в каждую из которых вложены карточки с синим домиком и красной звездой, а также несколько карточек с домиком или звездой в синем и красном вариантах. Каждому ребенку дается три этапа игры.

Переменная игры воображения измерялась с помощью опросника детского воображения (Childhood Imagination Questionnaire, CIQ), разработанного Гилпином. CIQ состоит из 14 пунктов, из которых 5 пунктов входят в подшкалу социодраматической игры, 5 пунктов – в подшкалу воображаемого компаньона и 4 пункта – в подшкалу фантазийной игры [2]. Варианты ответов давались по шкале Лайкерта от 1 до 5, где 1= никогда, 2= редко, 3= иногда, 4= часто и 5= почти каждый день. CIQ имеет параллельную валидность с 4 другими измерительными инструментами, которые также измеряют конструкты, связанные с воображением и творческой игрой [3]. Итоговая оценка производится путем вычисления среднего балла по всем пунктам.

В данном исследовании CIQ был предоставлен родителям, чтобы минимизировать предвзятость по сравнению с оценками сотрудников дошкольных образовательных организаций.

Исследование проводилось в два этапа: сбор данных о родителях и сбор данных о детях. Для родителей сбор данных осуществлялся путем распространения анкет, касающихся личных данных, истории развития ребенка и опросника CIQ. Анкеты были представлены онлайн через Google-форму в соответствии с положениями учреждения. Результаты данных, полученных из анкеты родителей и информированного согласия, были использованы в качестве основы для определения того, какие дети станут участниками исследования.

Мы использовали методы иерархического линейного регрессионного анализа в IBM SPSS версии 20, чтобы увидеть роль возраста и игры воображения в прогнозировании когнитивной гибкости. Затем был проведен тест на классическое допущение, который должен быть выполнен, чтобы результаты регрессии были признаны достоверными и могли быть обобщены [4]. Для проверки классических предположений используется критерий Колмогорова-Смирнова для расчета нормальности, тест Глейзера для определения наличия или отсутствия гетероскедастичности, тест Дурбина-Уотсона для проверки автокорреляции в регрессионной модели и тест на мультилинейность.

Все дети-участники имеют типичную историю развития. Большинство из них – мальчики. Что касается родителей, то матери в основном имели последнее образование на уровне 4-летнего диплома (62%) и наименьшее – на уровне



магистратуры (10,8%). В то же время большинство отцов имели последнее образование на уровне 4-летнего диплома (55,4%) и меньше всего дипломов 1-3 года (6,7%).

В таблице 1 ниже представлено описание минимального, максимального, среднего и стандартного отклонения для переменных "возраст (в месяцах)", "образная игра" и "когнитивная гибкость". Средний балл когнитивной гибкости 34 участников составил 1,88 (SD = 0,548). Минимальный балл, полученный участниками по показателю когнитивной гибкости, составил 1, а максимальный – 3. По показателю образной игры участники получили средний балл 2,72 (SD = 0,765) с диапазоном баллов, полученных участниками от 1,21 до 4,64. Средний возраст участников составил 69,18 месяца (SD = 7,62), а диапазон возрастов - от 50 до 83 месяцев.

Таблица 1

Распределение переменных по возрасту, воображаемой игре и когнитивной гибкости

| Переменная           | минимальное | максимальное | среднее | стандартное |
|----------------------|-------------|--------------|---------|-------------|
| Возраст              | 50          | 83           | 69,18   | 7,62        |
| Образная игра        | 1,21        | 4,64         | 2,72    | 0,765       |
| Когнитивная гибкость | 1           | 3            | 1,88    | 0,584       |

В таблице 2 показано, что в данном исследовании иерархическая линейная регрессия была проведена для проверки того, значительно ли возраст и игра воображения предсказывают когнитивную гибкость с помощью двух блоков переменных. В первом блоке возраст (M = 69,18, SD = 7,62) был введен в качестве предикторной переменной, а когнитивная гибкость (M = 1,88, SD = 0,548) - в качестве зависимой переменной. Затем во втором блоке в качестве предикторной переменной был включен показатель образной игры (M = 2,72, SD = 0,765), а в качестве зависимой переменной – когнитивная гибкость.

Результаты анализа на 34 испытуемых показали, что первая модель оказалась значимой,  $R^2 = 0,094$ ,  $F(1,73) = 7,486$ ,  $p < 0,05$ . Где возраст значимо предсказывает когнитивную гибкость ( $B = 0,022$ ,  $p < 0,05$ ). Во второй модели  $R^2 = 0,178$ ,  $F(2,72) = 7,662$ ,  $p < 0,05$ , она показывает значительное увеличение по сравнению с первой моделью  $AR^2 = 0,083$ ,  $AF(1,72) = 7,194$ ,  $p < 0,05$ , с добавлением игры воображения в прогнозировании когнитивной гибкости ( $B = 0,207$ ,  $p < 0,05$ ).

Таким образом, гипотеза данного исследования подтверждается, а именно: существует значимая роль возраста и образной игры в прогнозировании когнитивной гибкости. В данном случае возраст играет роль в прогнозировании когнитивной гибкости на 9,4 %. В то же время было доказано, что образная игра играет роль в увеличении прогностической силы на 8,3 процента в развитии когнитивной гибкости у детей дошкольного возраста (4-6 лет).

Таблица 2

Анализ влияния возраста на воображаемую игру

| Модель               | B      | SE    | t     | p     |
|----------------------|--------|-------|-------|-------|
| 1. Постоянно         | 0.353  |       |       |       |
| 1. Возраст           | 0.022  | 0,008 | 2,736 | 0,009 |
| 2. Постоянно         | -0.229 |       |       |       |
| 2. Возраст           | 0.022  | 0,008 | 2,889 | 0,005 |
| 2. Воображаемая игра | 0.207  | 0,077 | 2,682 | 0,009 |

Данное исследование доказывает, что возраст и воображаемая игра играют значительную роль в прогнозировании когнитивной гибкости. Результаты данного исследования согласуются с результатами, полученными Бауэр и др. [3] при изучении взаимосвязи между образной игрой и когнитивной гибкостью и другими исполнительными функциями у детей дошкольного возраста. Это исследование показало, что существует значимая взаимосвязь, при которой высокая склонность к образной игре может предсказывать когнитивную гибкость и другие исполнительные функции.

**Выводы.** Таким образом, опыт и когнитивные процессы, которые дети приобретают, участвуя в воображаемой игре, влияют на когнитивную гибкость. Проявляя когнитивную гибкость, дети должны уметь преодолевать возможные изменения, давая гибкие ответы, чтобы найти различные новые способы и идеи. Дети также должны быть открыты для изменения своего поведения, чтобы адаптироваться от известного правила к другому новому правилу. Когнитивная гибкость играет важную роль в том, чтобы дети могли научиться понимать, принимать и перестраивать свою схему реагирования на что-либо.

Дети, которые имеют высокую склонность к образной игре или больше вовлечены в образную игру, получают больше возможностей для таких действий, как смена ролей, изменение функций предметов и столкновение с различными сюжетными линиями.

Данное исследование имеет ряд ограничений, в том числе в плане методов. Данные о воображаемой игре, собранные только с помощью анкет, являются одним из ограничений, поскольку они способны дать лишь общее представление о частоте и склонности детей к воображаемой игре, но не показывают качество воображаемой игры детей. Кроме того, еще одним ограничением данного исследования является небольшое количество выборки, а именно 34 испытуемых. Это объясняется тем, что процесс сбора данных необходимо проводить непосредственно с каждым ребенком, но, с другой стороны, исследователи также ограничены в ресурсах и времени для сбора данных исследования (8 недель).

Результаты данного исследования дают представление и иллюстрацию родителям и педагогам о том, что игровая деятельность, основанная на воображении, может быть одним из факторов, способствующих развитию когнитивной гибкости у детей дошкольного возраста. Это должно учитываться при организации образовательных программ или вариантов деятельности для оптимизации когнитивного развития детей дошкольного возраста.

#### Литература:

1. Веракса, А.Н. Взаимосвязь между воображением и исполнительными функциями у детей / А.Н. Веракса, М.Н. Гаврилова // Науки об образовании. – 2023. – 12(2). – С. 103.
2. Anzani, R.W. Perkembangan sosial emosi pada anak usia prasekolah / R.W. Anzani, I.K. Insan. – PANDAWA. – 2022. – №2(2). – P. 180-193

3. Bauer, R.H. Imaginative children in the classroom: mixed-methods examining teacher reported behavior, play, observations and child assessments / B.R. Bauer, A.T. Gilpin // Early Education and Development. – 2023. – Vol. 34. – Issue 2. – P. 449.
4. Quiñones-Camacho, L.E. Cognitive flexibility associated with prefrontal activation in preschoolers: A biological approach to effortful control of temperament / L.E. Quiñones-Camacho, F.A. Fishburn, M.C. Camacho, L.S. Wakschlag // Periman, Developmental Cognitive Neuroscience. – 2019. – 651 p.
5. Bull, R. Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: inhibition, switching, and working memory / R. Bull // Developmental Neuropsychology. – 2001. – Vol. 19. – No 3. – Pp. 273-293

Психология

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студент Токарева Дарья Сергеевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ И РАССКАЗЫ В РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

*Аннотация.* В статье раскрывается эффективность игровой терапии и рассказывание историй в развитии социальных навыков детей с СДВГ и улучшить их успеваемость. В этом исследовании мы стремились изучить влияние сочетания игровой терапии и рассказывания историй на социальные навыки детей с СДВГ. Мы предположили, что такое сочетание приведет к улучшению социальных навыков у этих детей, а также повысит вовлеченность и мотивацию к обучению. Результаты нашего исследования показывают, что игровая терапия и рассказывание историй могут оказать положительное влияние на социальное развитие детей с СДВГ. Такое сочетание мероприятий может быть особенно полезным для детей, испытывающих трудности с формированием и поддержанием отношений со своими сверстниками. Участниками были девочки и мальчики в возрасте от 7 до 11 лет, у которых был диагностирован СДВГ на основании критериев DSM-V и которые были направлены в клиники детской и подростковой психиатрии. Отобранные дети были случайным образом распределены в группу вмешательства или контрольную группу. Экспериментальная группа получала комбинированную игровую терапию и рассказывание историй, в то время как контрольная группа в то время не получала терапевтического вмешательства. Данные были проанализированы с использованием системы оценки социальных навыков (SRS) и SPSS 20, а также нескольких описательных и аналитических тестов, включая ANCOVA. В это исследование были включены 30 детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Комбинированное применение игровой терапии и рассказывания историй оказало значительное влияние на результаты тестирования пациентов с СДВГ с точки зрения социальных навыков, а также на все показатели теста. ( $p < 0,05$ ) Наблюдалось значительное улучшение показателей самовыражения, самоконтроля, ответственности и сотрудничества ( $p < 0,001$ ). Результаты показывают перспективность комбинированной игровой терапии и рассказывания историй для улучшения социальных навыков детей начальной школы с диагнозом СДВГ.

*Ключевые слова:* синдром дефицита внимания с гиперактивностью, игровая терапия, социальные навыки, рассказывание историй.

*Annotation.* The article reveals the effectiveness of play therapy and storytelling in developing the social skills of children with ADHD and improving their academic performance. In this study, we aimed to examine the effects of combining play therapy and storytelling on the social skills of children with ADHD. We hypothesized that this combination would lead to improved social skills in these children, as well as increased engagement and motivation to learn. Our study results suggest that play therapy and storytelling may have a positive impact on the social development of children with ADHD. Such combined interventions may be especially important for children who have difficulty managing and managing relationships with their peers. Participants were girls and boys aged 7 to 11 years who had been diagnosed with ADHD based on the DSM-V and were referred to child and adolescent psychiatry clinics. Selected groups of children were randomly assigned to a control or control group. The experimental group received combined play therapy and storytelling, while the control group received no therapeutic intervention at the time. Data were analyzed using the Social Skills Rating System (SRS) and SPSS 20 and several descriptive and analytical tests including ANCOVA. This study included 30 children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The combined use of play therapy and storytelling had a significant impact on ADHD patients' test scores in terms of social skills, as well as on all test scores. ( $p < 0.05$ ) Significant improvements were observed in self-expression, self-control, responsibility, and cooperation ( $p < 0.001$ ). Results show the promise of combined play therapy and storytelling for improving the social skills of elementary school children diagnosed with ADHD.

*Key words:* attention deficit hyperactivity disorder, play therapy, social skills, storytelling.

**Введение.** Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) – одно из наиболее распространенных расстройств среди детей и подростков [1]. Согласно последним статистическим данным, им страдают 3-7% детей [1]. В дополнение к трем основным симптомам СДВГ – гиперактивности, импульсивности и невнимательности существуют и другие проблемы, такие как плохие социальные навыки, которые необходимы для здорового функционирования. Многие исследователи утверждают, что трудности в отношениях со сверстниками могут повлиять на успеваемость и счастье ребенка, а также на его социальное развитие [2]. Хотя существует несколько научно обоснованных вариантов лечения СДВГ, включая медикаментозное лечение и обучение родителей, некоторые альтернативные вмешательства, такие как игровая терапия, также показали свою эффективность в снижении поведенческих проблем [1]. Однако Фреер и др. предполагают, что терапевтические препараты не обязательно могут влиять на когнитивные нарушения более высокого порядка, которые могут проявляться у некоторых детей. Возможно, что не всем детям лечение пойдет на пользу.

С помощью художественных материалов дети могут естественно и спонтанно выражать свои внутренние чувства и мысли. Они также обнаруживают свои интересы и обретают чувство контроля над окружающим миром. Искусство может помочь детям справиться с эмоциональным стрессом, позволяя им выразить себя через игру. Игровая терапия – это вмешательство, направленное на удовлетворение потребностей детей в развитии. Маленьким детям часто бывает трудно

выразить свои опасения словами, но игровая терапия предоставляет им невербальные и конкретные способы выражения своих мыслей и чувств. Такой подход помогает преодолеть языковые и культурные барьеры, позволяя детям более полно выражать себя. Некоторые исследования, посвященные игровой терапии, подтверждают использование этого подхода для уменьшения проблем с поведением у детей [1]. В качестве вмешательства рассказывание историй призвано активно вовлечь ребенка в процесс лечения и побудить его стать частью решения проблемы. Действительно, нарративная терапия помогает человеку увидеть проблему как нечто внешнее по отношению к себе и активно участвовать в выражении сложных эмоций, таких как беспокойство, гнев или замешательство, в не конфронтационной манере. Это позволяет человеку более объективно взглянуть на проблему и работать над поиском решений.

Небольшое количество исследований было сосредоточено на сочетании игровой терапии и рассказывания историй для детей с нарушениями развития, особенно с СДВГ. С одной стороны, конкретные игровые материалы, такие как игрушки, поделки, глина и другие игровые материалы, используемые в игровой терапии, позволяют детям использовать соответствующие возрасту и эмоционально безопасные способы выражения своих трудных переживаний. С другой стороны, детям с СДВГ часто бывает трудно оставаться сосредоточенным на выполнении заданий в течение длительного периода времени. Они могут быть способны в какой-то степени сохранять внимание, но также могут легко отвлекаться. Истории могут помочь им сохранить интерес и обратить внимание на содержание. Поскольку важность их симптомов все еще неясна, дети, по-видимому, испытывают трудности с приемом лекарств и следованием советам психиатров и психологов. Основываясь на клиническом опыте автора и положительных результатах игровой терапии и рассказывания историй детям с СДВГ, это исследование направлено на объединение этих двух эффективных методов лечения и определение эффективности комбинированного подхода к игровой и рассказывающей истории терапии для развития социальных навыков у детей 7-11 лет с СДВГ в Исфахане.

**Изложение основного материала статьи.** Это исследование представляло собой рандомизированный экспериментальный проект до и после тестирования (квазиэкспериментальный проект), проведенный в Исфахане, Иран. Исследование проводилось в клинике амбулаторной психиатрии для детей и подростков и включало две группы: основную и контрольную. Для каждого участника интервенционной группы мы провели 10 сеансов (по два в неделю) комбинированной игровой терапии и рассказывания историй продолжительностью 60 минут. Занятия проводились командой, состоящей из детского психиатра, клинического психолога и квалифицированного арт-терапевта. Участники интервенционной группы должны были соответствовать определенным критериям, таким как отсутствие серьезных психических расстройств или признаков заболеваний в анамнезе, отсутствие заботы или жестокого обращения, пограничная умственная отсталость или прием лекарств, которые могли бы повлиять на их социальные навыки. Они также должны были быть заинтересованы в участии в исследовании и готовы следовать протоколу. Целью исследования было изучение эффективности комбинированного вмешательства в улучшении социальных навыков детей и подростков. Данные были собраны до и после вмешательства для сравнения результатов.

В исследовании были включены тридцать детей в возрасте от 7 до 11 лет с подтвержденным диагнозом СДВГ в соответствии с критериями DSM-V. В исследование были включены те, кто соответствовал критериям отбора, и не было случаев отсева. Затем они были случайным образом распределены либо в экспериментальную, либо в контрольную группу, используя блоки по два человека в каждом. Затем участники были разделены на группы с помощью программы случайного распределения Excel, а затем каждая группа была распределена в исследовательскую группу с использованием того же программного обеспечения. Родители активно участвовали в терапевтических занятиях со своими детьми, поощряя их, предоставляя обратную связь и вознаграждения. Участники контрольной группы были включены в список ожидания до тех пор, пока не появятся исследователи.

В этом исследовании мы использовали опросник Грешема и Эллиотта (1990) по системе оценки социальных навыков (SSRS) для оценки социальных навыков детей. Этот опросник, состоящий из 55 пунктов, имеет две подшкалы: социальные навыки и проблемное поведение. Подшкала социальных навыков включает в себя 40 пунктов, которые оценивают сотрудничество, уверенность в себе, ответственность и самоконтроль, в то время как подшкала проблемного поведения содержит 18 пунктов, которые фокусируются на гиперактивности, внутренних и внешних проблемах. Опросник оценивается по шкале Лайкерта от 0 до 3 баллов, при этом социальные навыки оцениваются в диапазоне от 0 до 120 баллов, где более высокие баллы указывают на улучшение социальных навыков, а более низкие - на более социальные навыки. Заполнение анкеты занимает примерно 10-25 минут. Джейсон сообщил о коэффициентах внутренней согласованности, основанных на общем балле SSRS, в диапазоне от 0,86 до 0,90, и коэффициентах долгосрочной стабильности в диапазоне от 0,32 до 0,72 для обоих родительских рейтингов. Основываясь на исследовании Ван Хорна и др. [3], результаты показали высокую внутреннюю согласованность и от средней до высокой достоверности как для шкал социальных навыков, так и для шкал проблемного поведения. Альфа-коэффициент Кронбаха для исходной формы теста составил 0,82 в Ширазе, Иран, в 1377 году [4]. В другом исследовании Шахима, посвященном умственно отсталой популяции, сообщалось, что альфа-коэффициент надежности Кронбаха для родительской анкеты в области социальных навыков составил 0,82, что сопоставимо со значением первоначальной шкалы, равным 0,90. Основная структура терапевтических сессий была основана на основных компонентах когнитивно-поведенческой терапии, как описано в книге Афины А. Дрюэ [5] "Сочетание игровой терапии с когнитивно-поведенческой терапией". Однако были внесены некоторые изменения, основанные на полученной информации и потребностях детей. Кроме того, книга Карбас и Емеля и Хармана "Родители для решения проблем тревожности детей" (2010) была использована в качестве руководства, помогающего детям начать рассказывать свои истории. Сеансы игровой терапии были разработаны для того, чтобы помочь детям с СДВГ развить социальные навыки, развивая сотрудничество, смелость, ответственность и самоконтроль. На этих сеансах используются методы демонстрации, ролевых игр и участия, а также стратегии позитивного подкрепления и формирования личности, чтобы усилить сотрудничество и помочь детям справиться со своими зависимостями. Основной целью исследования была оценка эффективности вмешательства, направленного на улучшение социальных навыков детей с СДВГ. С этой целью в начале и в конце тренинга была применена шкала оценки социальных навыков для измерения изменений в социальных способностях участников, а также демографической информации, такой как возраст и пол.

Было проведено обследование сорока четырех детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), чтобы определить их право на участие в исследовании. Из них 30 соответствовали критериям и были случайным образом распределены на две группы (по 15 в каждой). Ни один из участников не вышел из исследования в течение всего периода исследования. Наконец, в это исследование были включены 30 детей в возрасте 8,5 лет ( $SD = 1,72$ ), все с СДВГ. Женщины составляли 36%, а мужчины - 64%, в разбивке по двум исследуемым группам, без существенных различий по возрасту или полу между группами (значения  $p > 0,05$ ).

Группа, в которой проводилось вмешательство, продемонстрировала значительное улучшение средних значений изучаемых переменных при оценке после тестирования ( $p < 0,05$ ). Не было обнаружено существенных различий между показателями до и после тестирования в контрольной группе ( $p > 0,05$ ). Анализ ковариации показал, что после

вмешательства произошли значительные изменения в социальных навыках ( $P < 0,001$ , 49%) и их подшкалах, а именно: самовыражение – 46%; самообладание – 28%; ответственность – 37%; сотрудничество – 30% ( $P < 0,05$ ).

Целью данного исследования было оценить эффективность комбинированной игровой терапии и рассказывания историй в отношении социальных навыков детей с СДВГ. Из-за сходства демографических характеристик и исходных показателей между основной и контрольной группами, любые различия в результатах могут быть объяснены исключительно вмешательством. Результаты показали, что вмешательство привело к значительному улучшению социальных навыков детей с СДВГ, что подтверждает его эффективность. Если бы детские сады и школы основывали свои образовательные занятия на научно обоснованном и практическом плане, включающем игры и истории в качестве центральной части учебной программы, это помогло бы лучше решать проблемы взаимоотношений и совершенствовать социальные навыки у детей, а также позволило бы выявлять потенциальные проблемы и решать их на более ранней стадии с помощью этих средств.

Целью данного исследования является изучение трудностей, с которыми сталкиваются дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) при формировании и поддержании отношений со своими сверстниками. Хотя эти дети часто пытаются установить связи с другими, их усилия часто воспринимаются как негативные, незрелые и навязчивые из-за их неэффективных социальных навыков и трудностей с социальной обработкой и познанием. Эти дети могут также не осознавать своих собственных социальных недостатков, что приводит к трудностям в поддержании дружеских отношений. У детей с СДВГ часто возникают проблемы с принятием сверстниками, а неприятие сверстниками в дальнейшем может привести к общим нарушениям, курению, делинквентности и тревожности. Поэтому важно решать эти проблемы для улучшения долгосрочных результатов лечения детей с СДВГ. Кроме того, директивные методы не будут работать для этих детей, поэтому большинство исследований в этой области основное внимание уделяется таким вмешательствам, как игровая терапия и рассказывание историй.

Дети находят хорошую возможность взаимодействовать, общаться, сменять друг друга и имитировать поведение, за что тренеры поощряют их в игровой форме. Это помогает им усвоить эти навыки и принять более позитивное поведение. С помощью игры детям легче выражать свои чувства и налаживать новые отношения, что приводит к повышению уровня счастья и адаптации в окружающей среде. Это, в свою очередь, может уменьшить проблемы с дефицитом внимания и пассивным поведением и повысить их внутреннюю способность к адаптации. В то же время рассказывание историй может помочь детям сосредоточиться и превратить свое пассивное поведение в активное участие. Когда они активно рассказывают истории, они могут приписывать эмоции персонажам, что может стать для них терапевтическим процессом, позволяющим им встретиться лицом к лицу со своими мыслями, страхами и эмоциями в безопасной обстановке.

Однако, анализируя предысторию, эти исследования просто изучали положительное влияние вмешательств на уменьшение поведенческих симптомов и признаков СДВГ и указали на эффективность методов: применение только игровой терапии, простого рассказывания историй и их комбинации. [6] Что касается этих типов вмешательств, было проведено ограниченное количество исследований социальных навыков детей с СДВГ. В единственном исследовании, проведенном Мини-Валеном и Тилингом игровая терапия Адлера привела к снижению деструктивного поведения и плохих социальных навыков у трех участников, а изменения в желаемом поведении участников были последовательными. Ашори и др. (2019) показали, что игровая терапия улучшает социальные навыки, сотрудничество, самоутверждение и самоконтроль у детей дошкольного возраста с СДВГ [1] оценили эффективность игровой терапии (16 индивидуальных 30-минутных занятий) у 60 детей школьного возраста с СДВГ в отношении тревоги и абстиненции, и результаты показали статистически значимое улучшение. Хоссейннежад и др. (2020) показали, что нарративная терапия более эффективна, чем обучение управлению гневом, с точки зрения повышения академической самооценки и социальных отношений имели близкое сходство с нашим исследованием, что свидетельствует об эффективности рассказывания историй в игровой терапии у госпитализированных детей дошкольного возраста с диагнозом СДВГ в снижении уровня тревожности этих детей.

**Выводы.** Таким образом, СДВГ может препятствовать развитию ребенка в различных аспектах его жизни, включая социальные отношения. Это может быть связано с отсутствием социальных навыков, эмпатии и трудностями в регулировании эмоций. Игровые материалы и сборники рассказов являются неотъемлемой частью жизни ребенка, и их можно найти в клиниках, школах и дома. Они могут быть полезны врачам, учителям и родителям, но медикаментозное лечение не всегда возможно или привлекательно для детей. С другой стороны, игры и рассказывание историй доступны по цене и стимулируют детей с СДВГ, а также могут стать ценным ресурсом. Результаты этого исследования имеют важное значение для системы здравоохранения, поскольку дети часто более четко демонстрируют свое социальное поведение в группах сверстников, игровых группах, детском саду и школе. Таким образом, раннее выявление и вмешательство имеют решающее значение для предотвращения дальнейших проблем в раннем возрасте. Наши исследования могут предоставить клиницистам и преподавателям практические терапевтические занятия, точный контент и план лечения для студентов с СДВГ. Мы рекомендуем рассмотреть возможность применения игровой терапии и рассказывания историй для учащихся начальной школы, поскольку эти методы могут помочь улучшить социальные навыки и предотвратить ранние признаки поведенческих трудностей. Кроме того, мы рекомендуем нанять квалифицированного арт-терапевта или детского психолога для профессионального наблюдения за детьми в школах и разработки планов профилактических действий.

#### **Литература:**

1. Рэй, Д.К. Игровая терапия с детьми с симптомами синдрома дефицита внимания и гиперактивности / Д.К. Рэй // Международный журнал игровой терапии. – 2007. – Т. 16. – №. 2. – С. 95.
2. Шоу-Зирт, Б. Адаптация, социальные навыки и самооценка у студентов с симптомами СДВГ / Б. Шоу-Зирт // Журнал расстройств внимания. – 2005. – Т. 8. – №. 3. – С. 109-120
3. Ван Хорн, М.Л. Оценка родителей социальных навыков детей: продольный психометрический анализ системы оценки социальных навыков / М.Л. Ван Хорн // Ежеквартальный журнал школьной психологии. – 2007. – Т. 22. – №. 2. – С. 162.
4. Шахим, С. Корреляция между оценками родителей и учителей социальных навыков группы детей с отклонениями в развитии в Иране / С. Шахим // Психологические отчеты. – 1999. – Т. 85. – №. 3. – С. 863-866
5. Древес, А.А. Сочетание игровой терапии с когнитивно-поведенческой терапией: научно обоснованные и другие эффективные методы лечения и методы / А.А. Древес. – Джон Уайли и сыновья, 2009.
6. Баят, Ф. Сравнение эффективности игровой терапии и рассказывания историй в отношении улучшения симптомов синдрома дефицита внимания/гиперактивности у студентов / Ф. Баят // Журнал Университета медицинских наук Кума. – 2018. – Т. 12. – №. 8. – С. 59-68

УДК 378

кандидат педагогических наук **Иванова Марина Михайловна**  
 Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);  
 кандидат педагогических наук **Степанищев Алексей Геннадьевич**  
 Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

### АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В настоящее время особую актуальность приобретает вопрос мотивации студентов высших учебных заведений, что подтверждено многочисленными научными исследованиями. Мотивация выступает базовой составляющей успешной учебной деятельности, которая в свою очередь способствует подготовке высококвалифицированных специалистов. Сложность и многоаспектность изучаемого явления определяется поливариативностью подходов к пониманию её сущности. В данной статье осуществлён обзор зарубежных исследований в области учебной мотивации с целью выявления наиболее результативных технологий и внедрения их в образовательный процесс высшей школы. В работе рассмотрены следующие теории: теория атрибуции, теория ожиданий, теория самооценки, теория самодетерминации, теория целеполагания, теория интереса, модель Портера-Лоурора. Авторами проанализированы различные практики формирования учебной мотивации студентов вузов США, Германии, Китая и Японии. В качестве методов научного исследования были применены анализ научных теорий учебной и учебно-профессиональной мотивации обучающихся высших учебных заведений, обобщение и систематизация материала с целью определения наиболее эффективных факторов формирования учебной мотивации, а также последующим внедрением в образовательный процесс наиболее результативных практик. Данная статья может представлять научный интерес преподавателям высшей школы, целью которых вступает исследование учебной мотивации.

*Ключевые слова:* мотивация, теории мотивации, обучающиеся, высшее образование, учебный процесс.

*Annotation.* Currently, the issue of motivation of students of higher educational institutions is becoming particularly relevant, which has been confirmed by numerous scientific studies. Motivation is a basic component of successful educational activities, which in turn contributes to the training of highly qualified specialists. The complexity and complexity of the phenomenon under study is determined by the multivariability of approaches to understanding its essence. This article provides an overview of foreign research in the field of educational motivation in order to identify the most effective technologies and introduce them into the educational process of higher education. The following theories are considered in the work: attribution theory, expectation theory, self-assessment theory, self-determination theory, goal setting theory, interest theory, Porter-Lawror model. The authors also analyzed various practices of formation of educational motivation of students of universities in the USA, Germany, China and Japan. The analysis was applied as methods of scientific research.

*Key words:* motivation, theories of motivation, students, higher education, educational process.

**Введение.** Успешная профессиональная деятельность человека во многом зависит от сформированной мотивации, т.е. от системы мотивов, определяющих отношение не только к профессиональной, но и к учебной деятельности. В принятом в 1992 году Законе об образовании была предложена концепция непрерывного образования, предполагающая «достройку образовательной лестницы новыми ступенями, рассчитанными на все периоды взрослой жизни» далее [3]. В Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» отмечается о необходимости непрерывности и преемственности процесса образования [6]. Это отражает тот факт, что непрерывное образование является неотъемлемой частью национальной политики страны. Современный этап развития общества, характеризующийся высокой технологичностью, стремительными изменениями социально-экономического и научно-технического развития страны предъявляет высокие требования к будущим специалистам. Так, определяющими векторами профессионального развития выпускников выступают готовность к постоянному самосовершенствованию, включая готовность работать в различных профессиональных средах, умение работать с большими объёмами информации, высокая коммуникабельность и умение работать в команде, высокая стрессоустойчивость и умение регулировать своё психологическое здоровье и др. Соответствие данным требованиям не представляется возможным без сформированной на должном уровне мотивации у обучающихся вузов. Вышесказанное актуализирует необходимость в формировании учебной мотивации и поддержании её на высоком уровне [2].

**Изложение основного материала статьи.** Вопросы учебной мотивации достаточно детально рассмотрены в работах как отечественных (А.М. Богославская, Л.И. Божович, Т.Д. Дубовицкая, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.Ю. Пахомова, П.В. Симонов, А.П. Чернявская, П.М. Яковсон и др.) так и зарубежных исследователей (Б. Вайнер, Э. Дисси, Д. Макклеланд, А. Маслоу, Р. Пекрун, Р. Райан, К. Роджерс, П.Ф. Скиннер и др.). Стоит отметить, что в фокусе внимания учёных находится преимущественно школьный возраст и соответственно в большей степени изучена мотивация обучающихся с 1 по 11 классы (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, П.М. Яковсон, А.К. Маркова, Е.П. Ильин и др.). Анализ отечественных исследователей в области мотивации позволяет констатировать, что обучение с низким уровнем мотивации переводит процесс в неэффективную трату времени; доминирование внешних мотивов способствует формальному характеру обучения; преобладание внешней мотивации также препятствует творческому характеру деятельности (Е.П. Ильин, А.К. Маркова, В.П. Чирков, П.М. Яковсон и др.). Поскольку возраст, приходящийся на студенческий период особо значим с точки зрения подготовки к трудовой деятельности, важно выделить эффективные способы формирования мотивации на данном возрастном этапе. С этой целью мы проанализировали зарубежные исследования в области учебной мотивации. Наиболее распространёнными теориями являются следующие [4, 5]:

*Теория атрибуции* (Фриц Хайдер, Бернард Вайнер). По мнению авторов, мотивация объясняется причинами, которые человек приписывает (атрибутирует) потенциальному успеху или неудаче. Эти причины обладают тремя ключевыми параметрами: локус (внутренний или внешний) – способность понимать, причины результата обучения (от самого себя или внешних обстоятельств). Вторым параметром вступает стабильность, проявляющаяся в стабильности причин, влияющих на результат учебной деятельности. Третьим параметром является контролируемость, проявляющаяся в умении обучающегося контролировать эти причины. Согласно положению этой теории процесс мотивации начинается с анализа и оценки прошлого опыта, на этой основе выработки стратегии поведения. Экстраполируя, на учебную деятельность, можно утверждать, что поведение студентов представляет результат выбора, базирующегося на оценке прошлого опыта с учётом актуальных обстоятельств.

*Теория ожиданий и ценностей* описывает мотивацию как функцию оценки личностью возможностей достижения цели и ценности самой цели. Согласно этой теории, мотивация студентов зависит от двух основных факторов: 1) ожидания

успеха; 2) ценности, приписываемой решению задачи, или самой деятельности. Ожидания успеха соответствуют убеждениям студентов в их способностях решить задачу и достичь цели, что связано с восприятием собственной компетентности.

*Теория самооценки* опирается на положение о том, что люди заинтересованы в поддержании чувства собственной значимости посредством достижения успехов и избегания неудач. Самооценка детерминирует индивидуальность и прогнозирует поведение, которое связано с представлениями о себе. Теория самооценки основана на восприятии способностей как основной причины мотивации. Было выявлено, что восприятие студентами своих способностей положительно коррелирует с их ожиданиями успеха, достижениями и мотивацией. Успех, объяснимый внутренней причиной, способствует повышению самооценки и выступает мотиватором предстоящей деятельности. Неудача, приписываемая внутренним причинам (недостаток способностей), способствует снижению самооценки.

*Теория самодетерминации (SDT)* в рамках психологического подхода рассматривает соотношение внешней и внутренней мотивации. Согласно данной теории, мотивация обусловлена врождёнными потребностями человека в компетентности, автономии и принадлежности, это предполагает наличие факта, при котором у студентов присутствует внутреннее желание учиться, и оно в свою очередь обусловлено базовыми психологическими потребностями в автономии, компетентности и взаимосвязанности с другими людьми. При этом в образовательном процессе необходимо создавать различного рода условия для поддержания данных потребностей. Так, для поддержания внутренней мотивации обучающихся необходимо предоставлять студентам возможность чувствовать себя компетентными (возможность разбираться в учебной деятельности); автономными (предоставление студентам возможности самостоятельного выбора, учёт их целей и личных интересов, наличие обратной связи с преподавателями и др.); принадлежность к университетскому сообществу студентов и преподавателей (участие в студенческих коллективах, участие в командной и проектной деятельности и пр.).

*Теория целеполагания* (Эдвин Лок) предполагает тот факт, что повышению мотивации к деятельности способствует постановка ясных и чётких целей. Согласно теории постановки целей, у студентов будет повышаться мотивация к учебной деятельности, если перед ними будут ставиться сложные и конкретные цели, которые в свою очередь являются значимыми и для самих студентов.

*«ИмPLICITные теории интеллекта»* (Кэрл Дук). В своих работах конца XX века автор предполагала, что существенное влияние на развитие направленности личности оказывают сложившиеся у человека представления о своём интеллекте. Автор именует их имPLICITными теориями, выделяя два типа представлений. В соответствии с первым типом представлений интеллект имеет динамичный характер и способен развиваться. Согласно второй имPLICITной теории, интеллект не предполагает изменений. Относительно учебной мотивации, а также согласно первому типу имPLICITной теории обучающиеся способны повышать свои интеллектуальные способности при решении заданий и упражнений определённого уровня сложности.

*Теория интереса* (С. Хайди и Э. Рэннингер) представлена четырёхфазной моделью формирования интереса, включающую следующие фазы: возникновение ситуационного интереса к предмету; поддержание ситуационного интереса; зарождение индивидуального интереса; развитие индивидуального интереса. Данный подход используется активно и в российских образовательных организациях. Существует множество способов формирования интереса к учебному процессу и его поддержания. Однако дискуссионным остаётся вопрос о доминирующей роли преподавателя и перекладывание на него ответственности за формирование интереса к учебному предмету, а также его устойчивости и интенсивности.

*Модель Портерпан-Лоурора* (1968 г.), предполагает наличие прямой взаимосвязи между приложенными усилиями, вознаграждением сотрудника и его удовлетворённостью. По мнению исследователей, работник прикладывает к выполнению цели силы, соответствующие ожидаемому вознаграждению. За достигнутыми материальными бонусами следует моральное удовлетворение, появляется чувство личной значимости, самоуважения. Установлена взаимосвязь между затраченными силами и внутренними ощущениями человека, т.е. обучающийся может получать удовольствие не только от оценок, но и процесса выполнения учебной деятельности [1, 2].

Далее рассмотрим особенности формирования учебной мотивации в ряде зарубежных стран, попытаемся выделить научную теорию мотивации, лежащую в процессе функционирования. Потомакский университет г. Вашингтон предлагает 21 мотивационную стратегию для студентов [12]. Знакомство с которыми даёт возможность разделить их на 2 группы. К первой группе можно отнести социально-психологические стратегии, включающие постановку достижимых целей, средством выявления мотивов обучения, создание ситуации успеха для обучающихся, снижение контроля со стороны преподавателей и делегирования его студентам, создание дружеской атмосферы, оказание поддержки студентам для снятия тревожности, использовать поощрение студентов за их активность, знакомство со студентами с целью выявления их индивидуальных особенностей (включая посещение занятий других преподавателей и наблюдение за студентами), в процессе общения со студентами транслировать энтузиазм и пр. Ко второй группе нами отнесены организационно-педагогические, среди которых предварительное знакомство с программой обучения, чёткая формулировка целей обучения, предоставление студентам возможности самостоятельно планировать учебную нагрузку, получение обратной связи от студентов относительно удовлетворённости процессом обучения, включение в учебный процесс соревновательных элементов, а также избегание монотонности в преподавании, в том числе посредством смены учебной аудитории, контроль за динамикой успеваемости, на учебных занятиях преподавателям рекомендуется варьировать формы работы. Стоит отметить, что данные стратегии являются обязательными составляющими дидактики отечественной высшей школы. В указанных стратегиях находят своё отражение следующие научные теории: теория самодетерминации, модель Портерпан-Лоурора, теория Кэрла Дукэ, теория ожиданий и ценностей.

Одним из старейших университетов США является Гарвардский Университет (Harvard University). Отличительной особенностью бакалавриата в Гарварде является то, что свою будущую специализацию студенты выбирают обучаясь на втором курсе. Первые два с половиной семестра учебное заведение даёт молодым людям возможность адаптироваться к новой среде, посещая любые курсы из 3700 возможных. Гарвардский университет известен сформулированными 15 правилами – постулатами для студентов, выполняющих мотивационную функцию. Перевод и анализ рекомендаций позволяют их сгруппировать по следующим направлениям: постулаты относительно важности развития волевых качеств («Добиться успеха во всем дано не каждому. Успех приходит только благодаря самосовершенствованию и целеустремлённости»); управления временем («Время уходит. Сегодняшнее удовольствие завтра обернётся слезами»); определение связи обучения и финансовым состоянием («Ваша зарплата прямо пропорциональна уровню вашего образования»); формирование конкуренции («С каждой минутой ваши враги отдаляются от вас на несколько шагов вперёд») [11]. В предложенных рекомендациях отражены истоки научных идей авторов таких научных концепций, как: теория мотивации достижений (теория удовлетворения потребностей) (Дэвида Кларенса МакКлелланда, теория потребностей А. Маслоу, Теория самоэффективности А. Банадура и пр. (1) New Message! (modern-info.com).

Немецкими учёными Уве Вилькесманн, Хайке Фишер, Альфредо Вирджилито были проведены исследования по вопросам академической мотивации студентов Германии, понимаемая авторами как побуждение к принятию решения о продолжении обучения в университете. Исследователи выделяют факторы, влияющие на академическую мотивацию студентов, к которым отнесены:

- возраст студентов и их опыт (чем старше студент, тем более замотивированным он будет);
- заработная плата будущей профессии (установлено, что чем выше ожидаемая заработная плата, связанная с определённой дисциплиной, тем больше студенты мотивированы).

Обзор научных исследований позволяет предположить о том, что целенаправленной работы по формированию мотивации студентов не проводится [9].

Обзор исследований по вопросам высшего образования в Японии позволяет сделать вывод о том, что для системы образования характерна традиция почитания авторитета педагогов, гармонию их взаимоотношений. Имеются различные эмпирические исследования, где представлена корреляционная связь динамики внутренней мотивации студентов и их успеваемости. Полученные данные свидетельствуют о том, что позитивные отношения между учителем и учеником в Японии, часто отмеченные уважением, эмоциональной поддержкой и конструктивной обратной связью, вероятно, способствуют созданию благоприятной и мотивирующей учебной среды [7].

Рассмотрим специфику учебной мотивации на примере Китайской Народной Республики. На территории страны располагается более 2000 высших учебных заведений. Отличительной особенностью китайской системы образования на всех ступенях является высокая конкуренция, еженедельный контроль усвоения учебного материала, необходимость прогнозирования собственной академической успеваемости. Значительный рост экономического развития Китая спровоцировал интерес многих стран к коммерческому и образовательному сотрудничеству. В конце XX века в стране взят вектор на политику открытости, после чего последовало внедрение гибридной системы образования, сочетающую изучение западного и аутентичного китайского языков. Касаясь предмета нашего исследования вопросы мотивации студентов слабо освещены в научной и специальной литературе, однако имеется достаточное количество исследований, посвящённых изучению мотивации иностранных студентов. К ним относятся экономическая привлекательность страны, возможности трудоустройства, конкурентоспособное качество образования, возможности изучения китайской культуры и языка, возможность получения грантов на обучение и т.д. В связи с престижностью наличия высшего образования в Китае, а также высокой конкурентностью в специальной работе в дополнительной мотивации студентов не возникает необходимости [8, 10].

**Выводы.** Обилие научных теорий учебной и учебно-профессиональной мотивации свидетельствует об интересе к данной теме. Проведённый нами анализ позволяет сделать вывод, что мотивация играет важную роль в учебной деятельности обучающихся, позволяя педагогам более эффективно управлять данным процессом, создавая мотивационную среду в образовательных организациях. В ряде зарубежных стран в высших учебных заведениях ведется специальная работа, направленная на формирование мотивации обучающихся, в основе которой лежат научные теории и концепции, что может быть заимствовано в качестве примера.

#### Литература:

1. Герасимова, А.С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии / А.С. Герасимова // Научные материалы международного форума «Обзор Российской психологии в регионах страны и в мире» [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.ipras.ru/entnt/rus/dop\\_dokume/mezhdunarо/nauchnye\\_m/razdel\\_2\\_p/gerasimova.html](http://www.ipras.ru/entnt/rus/dop_dokume/mezhdunarо/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html)
2. Глотова, Е.Е. Требования работодателей к выпускникам вузов: компетентностный подход / Е.Е. Глотова // Человек и образование. – 2014. – № 4 (41) – С. 185-187
3. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/?ysclid=lwf49ss41b706865197](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/?ysclid=lwf49ss41b706865197)
4. Косачева, А.О. Мотивация студентов к обучению и профессиональному развитию / А.О. Косачева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5 (96).
5. Малошонов, Н.Г. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления / Н.Г. Малошонов // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 92-121
6. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 N 125-ФЗ (последняя редакция) – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_11446/?ysclid=lwf7or1wcf752120050](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/?ysclid=lwf7or1wcf752120050)
7. Emmanuel Manalo, Masuo Koyasu, Kyoko Hashimoto, Taeko Miyachi. Factors that impact on the academic motivation of Japanese university students in Japan and in New Zealand. – Режим доступа: (<https://www.researchgate.net/publication/240301772>)
8. Higher Education in China. – Режим доступа: <https://www.china-scholar.com/higher-education-in-china/>
9. Uwe Wilkesmann, Heike Fischer & Alfredo Virgillito. Academic Motivation of Students – The German Case. – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/277137846\\_Academic\\_Motivation\\_of\\_Students\\_-\\_The\\_German\\_Case](https://www.researchgate.net/publication/277137846_Academic_Motivation_of_Students_-_The_German_Case)
10. Yuezuo Mao, Hao Ji, Rujia Wang Expectation and Reality: International Students' Motivations and Motivational Adjustments to Sustain Academic Journey in Chinese Universities. – Режим доступа: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.833407/full>
11. Rules of Motivation for Harvard Students. – Режим доступа: <https://www.admission-service.com/miscellanea/harvard-students-motivation/> (admission-service.com)
12. Motivational strategies for students. – Режим доступа: <https://potomac.edu/student-motivation-ideas/>

УДК 159.98

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич  
Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт  
Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ТЕХНИК ПРИ РАБОТЕ С СУИЦИДАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ОСУЖДЕННЫХ

*Аннотация.* Суицидальное поведение лиц, осужденных к уголовной ответственности было и остается серьезным проблемным вопросом для отечественной уголовно-исполнительной системы. Следствием реализованных суицидов осужденных является дестабилизация социально-психологической обстановки среди осужденных всего исправительного учреждений. Очевиден и отрицательный социальный резонанс в регионе дислокации исправительного учреждения. В случае, если суицид не приобрел завершённый характер, данное обстоятельство также приносит только отрицательные последствия для администрации и сотрудников всего пенитенциарного учреждения. Не секрет, что психология, в том числе и пенитенциарная психология, переживает в настоящее время ситуацию методологического кризиса. Перечень новых теорий, подходов, модальностей, претендующих на право быть включенных в список «основных сил психологии», разрастается постоянно. Появляются все новые и новые методологические и методические разработки (техники) из мира психологии, претендующие на способность к разрешению сложнейших жизненных задач человека, в том числе и разработки, способствующие разрешению проблемы суицидального поведения лиц, осужденных к уголовной ответственности, отбывающих уголовное наказание. В этих условиях особое значение приобретает сравнительный анализ возможностей психокоррекционных техник при работе с суицидальным поведением осужденных, реализуемый в данной публикации. В материалах статьи определяется положение о том, что невозможно дать готовую эффективную психокоррекционную модель, способную разом решить все проблемы суицидального поведения. Это не просто нереально, но и неперспективно. Ни одна из моделей, как бы хороша она ни была сама по себе, без учета многочисленных факторов, работать не будет, либо будет лишь имитировать работу. Выбор предпочтительной модели всегда остается за пенитенциарным психологом.

*Ключевые слова:* психокоррекционные техники, психологическая работа, суицидальное поведение, теории, подходы, модели, психокоррекционные программы, пенитенциарная система, пенитенциарные психологи, осужденные.

*Annotation.* Suicidal behavior of persons convicted of criminal liability has been and remains a serious problematic issue for the domestic penal system. The consequence of completed suicides of convicts is the destabilization of the socio-psychological situation among convicts throughout the correctional institution. The negative social resonance in the region where the correctional institution is located is also obvious. If the suicide has not become complete, this circumstance also only brings negative consequences for the administration and employees of the entire penitentiary institution. It is no secret that psychology, including penitentiary psychology, is currently experiencing a situation of methodological crisis. The list of new theories, approaches, and modalities that claim the right to be included in the list of “main forces of psychology” is constantly growing. More and more new methodological and methodological developments (techniques) from the world of psychology are appearing, claiming to be able to solve the most complex life problems of a person, including developments that help resolve the problem of suicidal behavior of persons convicted of criminal liability, serving a criminal sentence. Under these conditions, a comparative analysis of the capabilities of psychocorrectional techniques when working with suicidal behavior of convicts, implemented in this publication, acquires special significance. The article defines the position that it is impossible to provide a ready-made effective psychocorrectional model that can solve all the problems of suicidal behavior at once. This is not only unrealistic, but also unpromising. None of the models, no matter how good it is in itself, will work without taking into account numerous factors, or will only imitate work. The choice of the preferred model always remains with the penitentiary psychologist.

*Key words:* psychocorrectional techniques, psychological work, suicidal behavior, theories, approaches, models, psychocorrectional programs, penitentiary system, penitentiary psychologists, convicts.

**Введение.** Невозможно дать готовую эффективную психокоррекционную модель, способную разом решить все проблемы суицидального поведения осужденного. Это не просто нереально, но и неперспективно [4, С. 22; 6, С. 33]. Для пояснения изложенного положения приведем анализ имеющихся в распоряжении практического психолога основных моделей психокоррекционного воздействия и предпочтительных целей их воздействия. При этом следует предостеречь практических специалистов, что психология (в отличие от, например, юриспруденции, педагогики, воспитательной работы и т.д.) достаточно сложная наука, ибо имеет дело с психикой человека в целом, а не отдельными ее проявлениями, поэтому не терпит упрощения [1, С. 32].

**Изложение основного материала статьи.** Модель личностно-центрированного подхода более адекватна целям коррекции коммуникативных барьеров, учит развить чувство уверенности в себе, жить в настоящем, преодолеть отчужденность, поощрению культурного плюрализма и т.д. Если в основе деструктивно-агрессивного поведения выявлены только что перечисленные сферы проблем, то, естественно, такая модель будет вполне оптимальной. Базовыми техниками являются активное слушание, отражение чувств, прояснение, поддержка и психологическое присутствие [3, С. 12].

Модель поведенческой терапии обучает преимущественно навыкам приспособления и методам модификации поведения за пределами психокоррекционной группы, т.е. в привычной, а не учебной среде обитания, создает предпосылки к самоорганизации и самоуправлению.

Гештальт, позволяет в более полной форме отразить актуальное эмоциональное состояние, понять и посредством интеграции устранить ранее отчужденные личностные аспекты, помогает в определении незавершенных событий в прошлом, препятствующих эффективному функционированию в настоящем, но интенсифицирует эмоциональные проявления. Акцент делается на невербальном выражении себя. К наиболее распространенным техникам (их множество) относятся «конфронтация», «пустой стул», «диалог», «обратные процедуры», «преувеличение поведения» и т.д.

Экзистенциальная модель заключается в полноценном присутствии и доступности в понимании своего субъективного бытия в мире, создании личных отношений, раскрытии себя и регулируемой конфронтации с окружающим. Это позволяет в значительной мере формировать чувство самоответственности за принятие решений, определять уровень собственной тревоги и вины [2, С. 52]. Поскольку эта модель ориентирована, прежде всего, на понимание, техники занимают второстепенную позицию и часто заимствуются из других терапевтических подходов.

Рационально-эмотивная поведенческая терапия помогает в значительной мере избавиться от деструктивных и нерациональных оценок своей жизни, осуществить замену этих оценок на толерантные и рациональные, сформировать



чувство ответственности за самого себя. РЭПТ использует чрезвычайно широкий спектр поведенческих техник, ролевые игры, тренинги выработки уверенности в себе [5, С. 41].

Адлеровская модель помогает, прежде всего, реализовать большее понимание личного стиля жизни, осознать свои «сильные стороны» и ресурсы личности, способствует осознанию ответственности за последствия реализации личного стиля жизни, стимулирует переоценку некоторых убеждений, отслеживает социальный контекст поведения, помогает использовать свои сильные стороны. К техникам относятся анализ и оценка родительской семьи, отчет о ранних воспоминаниях, конфронтация, когнитивное переконструирование, изменение системы убеждений и т.д.

Психоаналитическая модель предназначена, главным образом, для освобождения ранее подавленных в прошлом чувств, определяющих формы поведения в настоящем, способствовать проявлению инсайта, а также оптимизировать самостоятельный контроль эмоционального состояния [9, С. 44].

Классическими техниками являются преодоление переноса, интерпретация сопротивления, проявление свободных ассоциаций, эти техники реализуют трансформацию бессознательных компонентов психики в сферу сознания.

Терапия реальностью позволяет овладеть конструктивным поведением, учитывающим реальность и необходимость планирования этого поведения с учетом характера последствий. Основными техниками являются ролевые игры, конфронтация, моделирование и т.д. При этом широко используется юмор, контракты, планы действий [11, С. 14].

Таким образом, арсенал техник при работе с суицидальным поведением не просто огромен, но неисчерпаем. Ошибочно поступают те специалисты, которые во всех случаях жизни применяют одну, раз и навсегда усвоенную модель психокоррекционного воздействия. Каждая психокоррекционная модель имеет свой спектр показаний и противопоказаний [7, С. 21]. Отсутствие учета этого обстоятельства, как правило, ведет к неудачам и наиболее типичным оправданиям: «Интеллект осужденных недостаточный», «Техника неэффективна», «Отказываются от выполнения определенных (особенно телесно-ориентированных) заданий» и т.д.

Даже предварительный анализ ошибок и неудач показывает, что при проведении отдельных психотехник недостаточно было уделено внимание необходимым, регламентированным в руководящих документах, психодиагностическим процедурам, не учитывались факторы противопоказаний к тем или иным методикам [8, С. 81].

Так, например, часть осужденных категорически отказывалась от психотехник, в которых использовались приемы из арсенала телесно ориентированных методик, содержащихся в базовой типовой программе психологической коррекции лиц, осужденных за преступления против жизни и здоровья, – упражнения «В круге», «Сжатие рук», так как предварительно не был учтен фактор их стратификационного неформального деления, т.е. не проведена полноценная предварительная психодиагностическая подготовка.

Предполагается, что психологи пенитенциарных учреждений, если и имеют недостаточную квалификацию и небольшой профессиональный опыт, то осмысленно подходить к проведению психокоррекционной работы все-таки обязаны.

Дать готовую эффективную психокоррекционную модель, способную разом решить все проблемы суицидального поведения, на основании вышеизложенного, не просто нереально, но и неперспективно. Ни одна из моделей, как бы хороша она ни была сама по себе, без учета многочисленных факторов, работать не будет, либо будет лишь имитировать работу. Выбор предпочтительной модели всегда остается за практическим специалистом.

Далее приведем краткое описание психокоррекционных моделей (программ) по профилактике суицидального поведения.

*Когнитивно-поведенческий тренинг.* Цель когнитивно-поведенческого тренинга заключается в профилактике совершения повторных аутоагрессивных форм поведения. Упражнения связаны с реальными жизненными ситуациями и способствуют повышению способности снижать собственный уровень уязвимости и компенсировать когнитивный дефицит.

*Тренинг Training of goal-directed Actions' (IVTA)* является пошаговой программой. Занятия проводятся в небольших группах из 4 - 6 человек в течение двух с половиной месяцев 2 раза в неделю. Каждая сессия длится 45 минут. Оценка эффективности данного тренинга выявила незначительное снижение уровня выраженности психопатологической симптоматики, однако – существенное улучшение когнитивных навыков. Подтверждено снижение числа нарушений режима и агрессивных форм реагирования у тех ПОО, которые участвовали в тренинге. Тренер занимает активную позицию во время занятий. Это обеспечивает более быстрое усвоение и закрепление новых навыков. В процессе тренинга навыки проигрываются в отношении разнообразных реальных жизненных ситуаций.

На разработках поведенческой психотерапии основан *поведенческий тренинг*. Аксиоматичным в поведенческой терапии является то, что «на выходе» вы получаете то, чему учили. Специфичность тех или иных программ для формирования широкого спектра навыков имеет свои сильные и слабые стороны. При раздельном обучении навыкам в каждой области социальной адаптации клиницисты используют принципы поведенческой обусловленности симптоматических и когнитивных «барьеров к научению».

В виде интерактивных образовательных программ, используемых на разных этапах проявления шизофрении и иных видах психических расстройств, используются *тренинги социальных навыков*. Эти виды тренингов целесообразны к применению в случаях социальной депривации клиентов. В частности, недостаточность социальных навыков особенно выражена после длительного пребывания в исправительном учреждении (в условиях частичной социальной изоляции).

Из всех видов тренингов социальных навыков именно проблемно-решающий тренинг является ключевым для успешного формирования любых других социальных навыков. Например, когда осужденного в рамках проблемно-решающего тренинга в период подготовки к освобождению обучали социальным навыкам поиска работы и удерживания на ней, 47% испытуемых впоследствии были в состоянии найти работу и сохраняли ее в течение следующих трех месяцев. Те, кто участвовал в проблемно-решающем тренинге, имели более хорошие позиции в плане трудоустройства, нежели те, кто обучался только традиционным социальным навыкам. Участники этой группы оказывались больше мотивированы на поиск работы и в случае ее нахождения были настроены на разрешение межличностных проблем на рабочем месте. Раньше эти программы подвергались критике из-за малой генерализованности.

В настоящее время модули проблемно-решающего поведения специалисты включают в общий модуль тренинга социальных навыков. Более того, подобного рода тренинги являются сердцевиной в различном спектре интервенций в отношении тревожных, аффективных расстройств. Например, ведущий предлагает участникам группы разыграть такую ситуацию трудоустройства. Соискатель приходит на собеседование в назначенное время, но секретарь говорит, что менеджер отдела кадров временно отлучился. Отсутствие на месте потенциального работодателя может восприниматься как препятствие в достижении цели. В процессе обучения важно найти решение проблемы. Следующий шаг должен подсказать альтернативы преодоления данного препятствия. Например, можно спросить секретаря, есть ли в офисе другой человек, который смог бы провести собеседование.

В предложенной ситуации важно не только то, что вы говорите человеку, но и то, как вы это говорите – с какой интонацией и выразительностью. Затем ведущий показывает участникам группы сегмент видеозаписи, который содержит и

плохой и хороший примеры решения проблемы. Далее он использует руководство для того, чтобы вовлечь участников в диалог с целью удостовериться, что участники поняли и усвоили материал. Ролевая игра с обратной связью продолжается до тех пор, пока участники не достигнут удовлетворительного уровня овладения навыком.

**Выводы.** В заключение отметим, что было проведено сравнительное изучение результатов психокоррекционной работы с использованием указанной выше модели тренинга. В одной группе участники вели неограниченное по времени обсуждение проблем, с которыми они сталкивались в своей жизни. Но в этом виде тренинга не использовались структурированные методы решения проблемы. Психолог в основном призывал пациентов делиться своими идеями для того, чтобы помочь друг другу справиться с проблемой. В результате базовый уровень точности идентификации проблем был одинаково высок в обеих сравниваемых группах (с использованием пятишаговой модели решения и без нее). В группе, где проблема проигрывалась в сценке, ответы были правильными в 70% случаев. После интервенций точность идентификации проблемы значительно возросла в обеих группах, больные улучшили свои способности в описании проблемы, включая препятствия и цели. Разброс точности идентификации проблемы до структурированных интервенций составил 69-73%, а после интервенций – 83-90%. Следует отметить, что пациенты, участвовавшие в тренинге проблемно-решающего поведения, продемонстрировали значимо большие достижения. В генерировании альтернатив улучшение было отмечено у 22% участников основной группы по сравнению с 9% в контрольной. В выборе альтернатив – 19% против 7% [10, С. 101].

По качеству невербальных и вербальных навыков в ролевой игре и в выборе решений – 23% против 6%. В группе больных шизофренией способность идентифицировать и описывать проблемы была очень точной и не отличалась от психически здоровых людей.

#### **Литература:**

1. Амбрумова, А.Г. Мультидисциплинарное исследование агрессивного и аутоагрессивного типа личности. Комплексные исследования в суицидологии / А.Г. Амбрумова, А.Р. Ратинов. – М., 1996. – 125 с.
2. Аванесов, С. Философская суицидология. Курс лекций / С. Аванесов. – ТГУ, 2002. – 160 с.
3. Амбрумова, А.Г. Психология самоубийства / А.Г. Амбрумова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2007. – № 4. – 57 с.
4. Амбрумова, А.Г. Теоретико-методологические и организационные проблемы суицидологической превенции / А.Г. Амбрумова // Проблемы профилактики и реабилитации в суицидологии. – М.: НИИ психиатрии, 2004. – С. 8-26
5. Булыгина, В.Г. Модели тренингов с психически больными, совершившими ООД (зарубежный опыт): Аналитический обзор / В.Г. Булыгина. – М.: ФГУ «ГНЦ ССП Росздрава». ФГУ «ГНЦ ССП Росздрава», 2010. – 39 с.
6. Бовкунова, Н.В. Проведение психодиагностической беседы с осужденными в карантине / Н.В. Бовкунова // Методические рекомендации для практических психологов, УФСИН России по Белгородской области, Белгород, – 2003.
7. Дмитриева, Т.Б. Подготовка следователем материалов для судебно-психиатрической экспертизы: практическое пособие / Т.Б. Дмитриева. – М.: ГНЦ ССП им. В.П. Сербского, 2006. – 48 с.
8. Дюркгейм, Э. Самоубийство: Социологический этюд / Пер. с фр. – М.: Мысль, 1994. – 399 с.
9. Вагин, И.О. Психология жизни и смерти / И.О. Вагин. – СПб.: Питер, 2002. – 160 с.
10. Дерманова, И.Б. Методика определения уровня депрессии (В.А. Жмуров). Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002.
11. Кулакова, С.В. О разработке критериев оценки деятельности психологов Центров исправления осужденных исправительного учреждения / С.В. Кулакова // Проблемы правового регулирования деятельности уголовно-исполнительной системы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (г. Москва, 23 октября 2014 г.) [Текст]: в 3 частях / Под научной редакцией доктора юридических наук, профессора А.В. Быкова; ФКУ НИИ ФСИН России. – Часть 1. – М.: НИИИТ ФСИН России. – 2014. – 97 с.

**Психология**

**УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна**

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

**кандидат психологических наук, доцент Соколовская Ольга Константиновна**

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

**кандидат психологических наук, доцент Яблокова Анда Вячеславовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

### **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НАРКОЗАВИСИМЫХ МУЖЧИН, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ**

*Аннотация.* В статье описываются результаты исследования, направленного на изучение характеристик эмоционального интеллекта осужденных мужчин, имеющих наркотическую зависимость. Анализируется понятие эмоционального интеллекта, описываются его структура и основные характеристики. Согласно эмпирическим данным, наркозависимые осужденные имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта. Данная категория способна определять эмоциональное состояние окружающих, но под влиянием стрессовой ситуации они испытывают с этим трудности и утрачивают всякое сочувствие и сопереживание к людям. В критической ситуации возникают сложности с разграничением одной эмоции от другой, зато легко дается контролировать внешние проявления своих эмоций. Для наркозависимых осужденных характерны повышенная импульсивность, слабый контроль, а по отношению к окружающим – бессердечие, эгоизм и асоциальное поведение. Данные негативные черты приводят к отстраненности, замкнутости, трудностям в установлении здоровых отношений.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, наркотическая зависимость, осужденные мужчины.

*Annotation.* The article describes the results of a study aimed at studying the characteristics of the emotional intelligence of convicted men with drug addiction. The concept of emotional intelligence is analyzed, its structure and main characteristics are described. According to empirical data, drug addicted convicts have an average level of development of emotional intelligence. This category is capable of determining the emotional state of others, but under the influence of a stressful situation they experience difficulties with this and lose all sympathy and empathy for people. In a critical situation, difficulties arise in distinguishing one

emotion from another, but it is easy to control the external manifestations of one's emotions. Drug-addicted convicts are characterized by increased impulsiveness, poor control, and in relation to others – callousness, selfishness and antisocial behavior. These negative traits lead to detachment, isolation, and difficulties in establishing healthy relationships.

*Key words:* emotional intelligence, drug addiction, convicted men.

**Введение.** Употребление наркотических веществ в Российской Федерации в настоящий момент является серьезной проблемой общества. В Докладе Государственного антинаркотического комитета за 2022 год представлены статистические данные, в которых общая заболеваемость наркоманией увеличилась до 157,8 человек на 100 тысяч населения. В связи с этим, происходит увеличение преступлений за незаконное приобретение, хранение, перевозку, изготовление и переработку наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов. Судебный Департамент при Верховном Суде Российской Федерации за 1 полугодие 2023 насчитывает около 35 тысяч таких преступлений.

На сегодняшний день главная задача сотрудников уголовно-исполнительной системы заключается в проведении успешной ресоциализации осужденных и предотвращении рецидива преступлений после освобождения, путем повышения эффективности психологической и социальной работы в местах лишения свободы. Для достижения данной задачи нам представляется важным изучение эмоционального интеллекта наркозависимых осужденных.

Эмоциональный интеллект в общем виде трактуется как способность понимать и контролировать свои собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и оперировать этой информацией для выстраивания прочных и здоровых отношений с окружающими. Лицам, страдающим наркотической зависимостью, свойственна плохая адаптация к новым условиям, невозможность попросить помощи у окружающих, отсутствие контроля своих эмоций, что в дальнейшем приводит к импульсивным поступкам. Высокоразвитый внутриличностный эмоциональный интеллект способствует естественности эмоциональных проявлений и позитивному самоотношению, которые дают человеку возможность устанавливать и поддерживать тесные и глубокие взаимоотношения с другими людьми [1].

В последние годы исследователей привлекает изучение негативных черт личности, а именно Темной триады, включающей в себя Нарциссизм, Макиавеллизм и Психопатию [2]. Нарциссизм характеризуется высокой самооценкой, гордыней, хвастовством и неспособностью к эмпатии. Люди, у которых преобладает данная черта, готовы на любые поступки ради того, чтобы быть объектом всеобщего внимания. Однако им свойственна и обидчивость, которая может привести к жестокому поведению. Главной особенностью Макиавеллизма является способность к манипуляции и обману ради получения желаемого. Люди с данной чертой обладают высоким уровнем когнитивных способностей и умением тщательно продумывать свое поведение перед тем, как совершить то или иное действие. Психопатия – это склонность к антисоциальному поведению. Ей характерна импульсивность, чрезмерная эмоциональность, отсутствие чувства ответственности и вины. Общими характеристиками для всех черт Темной триады являются недоброжелательное отношение к окружающими, пренебрежение, корыстолюбие, черствость и лживость.

Ф.В. Дериш провел исследование, где доказал связь эмоционального интеллекта и Темной триады. В качестве диагностического материала использовались «Краткий опросник Темной триады» и «Опросник эмоционального интеллекта» Д.В. Люсина. Результаты исследования показали, что у всех черт Темной триады имеется связь с низкой когнитивной эмпатией (способность понимать точку зрения другого человека), а у Макиавеллизма и Психопатии обнаружена связь с низкой аффективной эмпатией (способность понимать чувства других). Черты Темной триады часто встречаются у осужденных и могут служить одной из причин низкого эмоционального интеллекта.

Исследования показывают, что употребление наркотических веществ вызывает ряд последствий, которые негативно сказываются на жизнедеятельности индивида. К ним относятся падение активности, сужение потребностей в биологическом и социальном смыслах, когнитивные нарушения, угасание влечений и изменение поведения. Особое воздействие наркотические вещества оказывают на эмоциональную сферу, что приводит к резкой смене настроения, апатии, депрессии, раздражительности и суицидальным мыслям. Низкий эмоциональный интеллект зависимых людей выражается в неумении определять свои эмоции и эмоциональное состояние другого человека, а также контролировать влияние негативных эмоций. Начало употребления наркотических веществ чаще происходит в подростковом возрасте, когда поведение базируется на подражании, самоутверждении и лжи. Именно в этом возрасте влияние наркотиков на эмоциональную сферу наиболее выражено. По результатам исследований, женщины наиболее чувствительны к действиям наркотических веществ, чем мужчины, что проявляется в их неустойчивом эмоциональном состоянии. Также хочется отметить, что в последнее время ученые обратили особое внимание на проблему наркомании и создают новые методы реабилитации зависимых, в том числе на восстановление эмоциональной сферы.

Лицам, страдающим наркотической зависимостью, свойственна плохая адаптация к новым условиям, трудность в понимании и управлении своими эмоциями, что приводит к совершению импульсивных поступков, и трудность в понимании эмоционального состояния других людей, что непосредственно сказывается на развитии межличностных отношений. В связи с этим изучение эмоционального интеллекта наркозависимых осужденных позволит повысить эффективность психологической работы с данной категорией осужденных для предотвращения рецидива преступлений и успешной социальной адаптации после освобождения [3].

**Изложение основного материала статьи.** Целью исследования явилось выявление особенностей эмоционального интеллекта наркозависимых осужденных. Было выдвинуто предположение, что имеются различия в особенностях эмоционального интеллекта наркозависимых осужденных и осужденных, не страдающих наркотической зависимостью.

Сбор эмпирических данных проводился курсантом 5 курса факультета психологии и probation ВПЭ ФСИН России Ю.Р. Султаняровой на базе ФКУ ИК-10 УФСИН России по Республике Татарстан в 2024 году. Выборку эмпирического исследования составили 60 осужденных мужского пола, разделенные на 2 группы по 30 человек, различающихся по склонности к употреблению наркотических веществ: в экспериментальную группу (далее – ЭГ) вошли наркозависимые осужденные. В контрольную группу (далее – КГ) – осужденные, не страдающие наркотической зависимостью.

Результаты диагностики испытуемых с помощью методики «Тест эмоционального интеллекта Н.С. Шутте» показывают, что большинство осужденных как контрольной, так и экспериментальной групп имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта (см. Таблицу 1). Это говорит о наличии базового понимания своих и чужих эмоций. Такие люди осознают и умеют выражать свои эмоции, но могут испытывать затруднения с разграничением одной эмоции от другой и не всегда осознают, к каким последствиям это может привести. Они способны управлять своими эмоциями, но при сильных стрессовых ситуациях эмоциональные реакции выходят из-под контроля. Также они понимают эмоции других людей, способны сопереживать, но в сложных ситуациях им трудно оценить, что чувствуют другие.

У 20% наркозависимых осужденных выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта, который характеризуется неумением определять и понимать свои эмоции. Они не в состоянии управлять эмоциональными реакциями в стрессовых ситуациях. Сложность происходит и с пониманием эмоций других людей, им не свойственно сопереживание и сочувствие. Данные особенности негативно сказываются на установлении и поддержании здоровых отношений с окружающими.

Следует отметить, что среди осужденных обеих групп имеются лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта (6,7% и 13,3%). Такие люди понимают свои эмоции, эффективно ими управляют, определяют чувства других людей и легко адаптируются к новым условиям. Данные способности помогают им быстро разрешать конфликтные ситуации.

Таблица 1

**Уровни развития эмоционального интеллекта у осужденных контрольной и экспериментальной групп, измеренные с помощью методики Н.С. Шуте**

| Уровень развития эмоционального интеллекта | ЭГ                          |                           | КГ                          |                           |
|--|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|
|  | Количество испытуемых, чел. | Процентное соотношение, % | Количество испытуемых, чел. | Процентное соотношение, % |
| Низкий                                     | 6                           | 20                        | –                           | –                         |
| Средний                                    | 22                          | 73,3                      | 26                          | 86,7                      |
| Высокий                                    | 2                           | 6,7                       | 4                           | 13,3                      |

Для определения значимых различий был использован критерий Манна-Уитни. Полученное эмпирическое значение  $U_{эмп}=284$  находится в зоне значимости при  $p \leq 0,01$ , что свидетельствует о наличии значимых различий в уровне развития эмоционального интеллекта между наркозависимыми осужденными и осужденными, не страдающими наркотической зависимостью.

Для выявления выраженных негативных черт у контрольной и экспериментальной групп мы использовали методику «Краткий опросник Темной триады» (см. Таблицу 2).

Таблица 2

**Сравнительный анализ данных диагностики по методике «Короткий опросник Темной триады»**

| Наименование шкалы | Ср.знач. ЭГ | Ср. знач. КГ | U-критерий Манна-Уитни | Уровень статистической значимости различий (p) по критерию Манна-Уитни |
|--------------------|-------------|--------------|------------------------|--|
| Макиавеллизм       | 25,4        | 25,8         | 396                    | –  |
| Нарциссизм         | 24,4        | 30,2         | 130                    | 0,01   |
| Психопатия         | 32,9        | 29,6         | 291                    | 0,01   |

Анализ эмпирических данных позволяет отметить, что у наркозависимых осужденных наиболее выражена шкала «Психопатия». Таким осужденным характерна повышенная импульсивность, слабый контроль, а по отношению к окружающим бессердечие, эгоизм и асоциальное поведение. Данные негативные черты приводят к отстраненности, замкнутости, трудностям в установлении здоровых отношений.

У осужденных контрольной группы преобладает шкала «Нарциссизм». Их можно характеризовать как высокомерных, самовлюбленных личностей. Частым проявлением в поведении оказывается агрессия, как вербальная, так и физическая. Для них не свойственна эмпатия к окружающим. А окружающие, в свою очередь, избегают любых видов взаимодействий с данной категорией.

Значимость различий двух групп осужденных рассчитывалась с помощью U-критерия Манна-Уитни. В зону значимости вошли шкалы «Нарциссизм» и «Психопатия». Анализируя данные шкалы, можно сказать, что наркозависимым осужденным в отличие от осужденных, не страдающих наркотической зависимостью, характерно отсутствие контроля эмоций и полное безразличие к окружающим. Не зависимым осужденным также характерна отдаленность от общества, но уже из-за их самовлюбленного эгоистичного отношения.

В зоне незначимости оказалась шкала «Макиавеллизм», что свидетельствует об отсутствии различий между двумя группами. Следовательно, обеим группам в некоторой степени характерно манипулирование и эксплуатирование других людей ради своей выгоды, лживость в поведении и склонность к пренебрежению моральных норм.

**Выводы.** Таким образом, анализ эмпирических данных подтвердил выдвинутую нами гипотезу о том, что имеются различия в особенностях эмоционального интеллекта наркозависимых осужденных и осужденных, не страдающих наркотической зависимостью.

Наркозависимые осужденные имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта. Это говорит о наличии базового понимания своих и чужих эмоций. Данная категория способна определять эмоциональное состояние окружающих, но под влиянием стрессовой ситуации они испытывают с этим трудности и утрачивают всякое сочувствие и сопереживание к людям. Понимание и управление своим эмоциональным состоянием также имеет нюансы. В критической ситуации возникают сложности с разграничением одной эмоции от другой, зато легко дается контролировать внешние проявления своих эмоций. Еще одной особенностью наркозависимых осужденных является повышенная импульсивность, слабый контроль, а по отношению к окружающим – бессердечие, эгоизм и асоциальное поведение. Данные негативные черты приводят к отстраненности, замкнутости, трудностям в установлении здоровых отношений.

Осужденные, не страдающие наркотической зависимостью, также имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта. Они способны осознавать всю природу своих эмоций, а также вызывать и поддерживать желательные эмоции и контролировать негативные эмоции. Однако данная категория характеризуется высокомерием и самовлюбленностью. Частым проявлением в поведении оказывается агрессия, как вербальная, так и физическая. Для них не свойственна эмпатия к окружающим. А окружающие, в свою очередь, избегают любых видов взаимодействий с данной категорией. Также по результатам исследования обеим группам в некоторой степени характерно манипулирование и эксплуатирование других людей ради своей выгоды, лживость в поведении и склонность к пренебрежению моральных норм.

Применение в пенитенциарной практике знаний об особенностях эмоционального интеллекта наркозависимых осужденных позволит сотрудникам психологической лаборатории повысить эффективность психологической работы с данной категорией осужденных и тем самым предотвратить рецидив преступлений после освобождения. Повышение уровня развития эмоционального интеллекта положительно повлияет на многие стороны жизни осужденного. Понимание эмоций

других людей позволит выстроить здоровые межличностные отношения с окружающими, что снизит необходимость в употреблении наркотических веществ.

#### **Литература:**

1. Андреева, И.Н. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 15-20
2. Дериш, Ф.В. Половые особенности взаимосвязи Темной триады личности и эмоционального интеллекта / Ф.В. Дериш. – Пермь, 2019. – №3. – С. 357-371
3. Калинкина, Е.М. Особенности эмоционального интеллекта наркозависимых осужденных / Е.М. Калинкина, Ю.Р. Султанярова // Духовно-нравственное воспитание личности в пенитенциарной системе: педагогические и социально-психологические аспекты. – Тверь, 2024. – С. 242-246

Психология

#### **УДК 159.9.07**

**кандидат психологических наук Ковтун Юлия Юрьевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

**кандидат психологических наук, доцент Кучерявенко Игорь Анатольевич**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

**кандидат психологических наук Гуськова Екатерина Александровна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

### **НЕСФОРМИРОВАННОСТЬ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ КАК ПРЕДПОСЫЛКА НАРУШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

*Аннотация.* В настоящей статье представлено исследование механизмов связи и детерминирования несформированности межполушарного взаимодействия и нарушения социального интеллекта у детей. В качестве экспериментальной площадки выступило неврологическое отделение ОГБУЗ «Детской областной клинической больницы» г. Белгорода. В исследовании приняли участие 40 детей в возрасте 9-10 лет. Теоретический анализ работ продемонстрировал актуальность изучения социальных проблем, обусловленных неврологическими дисфункциями и повреждениями головного мозга. Результаты исследования обнаружили наличие связи между проявлениями несформированности межполушарного взаимодействия как нейропсихологического синдрома и социальным интеллектом у детей. Проявления симптомов функциональной несформированности межполушарного взаимодействия коррелируют с такими параметрами социального интеллекта, как ошибочная интерпретация вербальных сообщений и снижение способности к невербальной коммуникации, нарушение непонимания связи поведения с его последствиями, нарушение способности анализировать межличностное взаимодействие и ориентироваться в нормах поведения, принятых обществом. Экспериментальная часть работы посвящена реализации программы нейропсихологической коррекции нарушений межполушарного взаимодействия, целью которой явилась коррекция недостаточного развития социального интеллекта. Оценка изменений в изучаемых параметрах после реализации коррекционной программы показала улучшение способностей предвидения последствий поведения, понимания нормо-ролевых моделей и правил поведения, формирование способности понимания вербальных реакций людей в различных контекстах социальных ситуаций, развитие навыков понимания логики развития различных ситуаций взаимодействия и значения поведения людей. Что позволило сделать вывод о том, что с помощью нейропсихологической коррекции симптомов нарушений межполушарного взаимодействия возможно корректировать недостаточное развитие социального интеллекта, развивая способности предвидеть результаты своего поведения, прогнозировать ситуацию, распознавать невербальные проявления людей.

*Ключевые слова:* социальный интеллект, нейропсихологический синдром несформированности межполушарного взаимодействия.

*Annotation.* This article presents a study of the mechanisms of connection and determination of the immaturity of interhemispheric interaction and impairment of social intelligence in children. The neurological department of the Children's Regional Clinical Hospital of Belgorod acted as an experimental site. The study involved 40 children aged 9-10 years. Theoretical analysis of the works demonstrated the relevance of studying social problems caused by neurological dysfunctions and brain damage. The results of the study revealed a connection between manifestations of immature interhemispheric interaction as a neuropsychological syndrome and social intelligence in children. Manifestations of symptoms of functional immaturity of interhemispheric interaction correlate with such parameters of social intelligence as lack of understanding of the connection between behavior and its consequences, difficulties in navigating socially accepted norms of behavior, reduced ability for nonverbal communication, errors in interpreting verbal messages, and difficulties in analyzing interpersonal interaction. In the experimental part of the study, neuropsychological correction of disturbances in interhemispheric interaction was carried out in order to correct the insufficient development of social intelligence. Assessment of changes in the studied parameters after the implementation of the correction program showed an improvement in the ability to predict the consequences of behavior, understanding of norm-role models and rules of behavior, the formation of the ability to understand a person's verbal reactions depending on the context in various social situations, an improvement in the ability to understand the logic of the development of situations of interaction and meaning people's behavior. This led to the conclusion that with the help of neuropsychological correction of symptoms of disorders of interhemispheric interaction, it is possible to correct the insufficient development of social intelligence, developing the ability to foresee the results of one's behavior, predict the situation, and recognize non-verbal manifestations of people.

*Key words:* social intelligence, neuropsychological syndrome of immaturity of interhemispheric interaction.

**Введение.** Проблема поведения человека в социальных ситуациях с давних пор приковывала к себе внимание исследователей. Социальные процессы современности, высокий темп изменений в различных сферах общественной жизни обуславливают растущий интерес, проявляемый к социальному интеллекту и смежным понятиям сегодня. Особую значимость развитие социального интеллекта имеет для детей с нарушениями психического развития, поскольку, согласно данным Greenspan и др., дети с различными инвалидизирующими состояниями с меньшей вероятностью демонстрируют навыки межличностного взаимодействия и успешную адаптацию, которая является результатом этого взаимодействия [14].

**Изложение основного материала статьи.** Исследование социальных проблем, связанных с неврологическими дисфункциями и повреждениями головного мозга, возникающими в детстве, находится в фокусе внимания представителей социальной когнитивной нейробиологии (Berntson, Brothers, Scajorro), разрабатывающих инструменты, необходимые для лучшего понимания связи мозговой организации функций и социально-когнитивных процессов, связанных с социальным функционированием, а также обеспечивающих основу для многоуровневого интегративного анализа социальных трудностей, возникающих в результате неврологических нарушений [12, 17].

Yeates, Bigler, Dennis с соавторами изучают отношения между социальной адаптацией, взаимодействием и отношениями со сверстниками, решением социальных проблем и общением, социально-аффективными и когнитивно-исполнительными процессами, а также их мозговыми субстратами [20].

Большой обзор исследований Siffredi, Anderson с соавторами был направлен на описание нейропсихологического профиля людей с агенезией мозолистого тела. Для большинства пациентов характерны нарушения экспрессивной и импрессивной речи, наглядного и пространственного мышления, внимания, и других процессов. У лиц, перенесших операции по рассечению мозолистого тела, наблюдаются нарушения межполушарной интеграции, влияющие на двигательный контроль, пространственную ориентацию, зрение, слух и речь [18].

Если не брать во внимание идеи древнегреческих врачей о специализации правого и левого полушарий, то первым научным трудом, посвященным данной проблеме, можно считать работу Wigan (1844). Он признавал «двойственность разума» и рассматривал каждое из полушарий в качестве независимого мозга. При этом, он изучал различные способы обеспечения совместных действий двумя полушариями мозга, а также возможности компенсации, когда одна сторона имела право действовать от имени обоих в случае болезни или травмы. Он также считал, что одно полушарие (левое) обычно является доминирующим [22].

Первым простым поведенческим инструментом для изучения передачи информации между полушариями является «Парадигма Поффенберга» (А.Т. Poffenberger, 1912): метод фиксации времени поведенческой реакции как средство измерения межполушарного взаимодействия [19]. Спустя век Hiatt и Newman (2007) провели эмпирическое исследование аномалий межполушарного взаимодействия при психопатии [15]. Они изучали эффективность передачи информации через мозолистое тело, используя метод Поффенберга для оценки времени межполушарной передачи информации по простым двигательным реакциям на латеральные стимулы. В результате экспериментов было обнаружено существенно более продолжительное время среди преступников-психопатов по сравнению с преступниками-непсихопатами. Опираясь на полученные результаты, авторы продемонстрировали нарушение межполушарного взаимодействия в виде снижения скорости передачи информации при психопатии.

Идея доминантности полушарий развивалась в трудах Броуса (1861) (открытие моторного центра речи и идея о представительстве речи в правом полушарии у левшей), Boulloud (1865) (описание развития афазии у людей, у которых ведущая рука правая), Jackson (1869) (концепция доминантности: представленность речи в обоих полушариях, но на разном иерархическом уровне организации), Wernicke (1874) (открытие сенсорного центра речи) и др.

В отечественной нейропсихологии проблема межполушарного взаимодействия рассматривалась в трудах А.Р. Лурия и его последователей (Л.С. Цветкова, Е.Д. Хомская, Э.Г. Симерницкая, Т.А. Доброхотова, Н.К. Корсакова, А.В. Семенович, Л.И. Московичюте, М.С. Ковязина, В.И. Голод и др.).

При анализе межполушарной организации психопатологических феноменов, А.Р. Лурия показал, что наличие пороков развития мозолистого тела обуславливает дисфункцию правого полушария в сфере восприятия, пространственной активности и эмоций [2].

А.В. Семенович, определяя роль мозолистого тела, указывает, что она заключается в обеспечении межфронтального взаимодействия. Благодаря этому ребенок выстраивает программу своего поведения и может контролировать его, адаптируясь к меняющимся условиям [4, 5].

А.В. Цветков, рассматривая межполушарное взаимодействие в качестве динамичного процесса, обеспечивающего интеграцию информации различных видов, утверждает, что гармоничное сотрудничество полушарий между собой является необходимым условием формирования гармоничного образа «Я». Образ «Я» включает в себя эмоциональные и рациональные составляющие личности. При этом, определяющим в межполушарном взаимодействии, согласно А.В. Цветкову, является эмоциональный компонент. Эмоции выступают связующим звеном в когнитивном процессе, определяя то, как информация интерпретируется и используется в дальнейшем. Благодаря такому сотрудничеству человек может быть гибким и приспосабливаться к различным социальным ситуациям [8].

Таким образом, при большом многообразии функций межполушарного взаимодействия, в качестве конечного результата и его ведущей роли, можно выделить достижение приспособительного результата, адаптацию к условиям среды, в том числе социальной среды. Соответственно, наличие дисфункций в механизме межполушарного взаимодействия может приводить к нарушениям адаптации к социальным ситуациям. Последствиями и проявлениями этого процесса у детей могут быть проблемы в учебе и социализации, трудности в общении и изоляция и т.д.

Для оценки способности к пониманию и эффективному взаимодействию с другими людьми психологами описан феномен социального интеллекта. В общем виде социальный интеллект может пониматься как «способность действовать мудро в человеческих отношениях» (Taylor, Cadet, 1989) [21, С. 424]. Являясь одним из аспектов развития личности, который включает навыки взаимодействия с другими людьми и способность успешно функционировать в обществе, социальный интеллект определяет возможности человека понимать, прогнозировать и приспосабливаться к нормам социума и ожиданиям окружающей среды.

Исследования социального интеллекта представлены в работах П. Вернона, Дж. Гилфорда, Г. Олпорта, Э. Торндайка, И.М. Бобневой, Ю.И. Емельянова, В.Н. Кунницына, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Е.С. Михайловой, А.И. Савенкова, Д.В. Ушакова и др.

Некоторые авторы понимают социальный интеллект как когнитивную основу социальной компетентности (Greenspan, Love). И приходят к выводу, что его показатели снижены, наряду с дефицитом в других областях интеллекта, у людей с умственной отсталостью и всегда нарушены у людей с аутизмом [14].

Таким образом, на фоне большого внимания исследователей к технологиям развития социального интеллекта у детей, возрастает интерес к анализу механизмов нарушения социального интеллекта у детей с патологией нервной системы. Появляются исследования, в которых описана зависимость поведения человека от качества межполушарных взаимодействий (М.Т. Banich, М.С. Barg, S.Coulson и др.) [10, 11, 13].

При это до настоящего времени не так много исследований посвящено всестороннему анализу нейропсихологического профиля детей с нарушением межполушарного взаимодействия и его влияния на возможности повседневного функционирования в социальном мире.

Настоящая работа посвящена изучению несформированности межполушарного взаимодействия у детей как предпосылки нарушения социального интеллекта.

Исследование проводилось в неврологическом отделении ОГБУЗ «Детской областной клинической больницы» г. Белгорода. Группу составили 40 детей в возрасте 9-10 лет (26 мальчиков и 14 девочек). Нейропсихологическая диагностика проводилась с помощью классических методов А.Р. Лурия (в варианте Т.В. Ахутиной); измерение социального интеллекта – с помощью методики Дж. Гилфорда, М. Салливана (в адаптации Е.С. Михайлова).

Результаты корреляционного анализа с помощью критерия Спирмена. представлены в таблице.

Таблица 1

**Структура связей нейропсихологических симптомов нарушения межполушарного взаимодействия и факторов познания поведения**

|                                     | <b>Фактор познания результатов поведения</b> | <b>Фактор познания классов поведения</b> | <b>Фактор познания преобразований поведения</b> | <b>Фактор познания систем поведения</b> |
|-------------------------------------|--|--|---|---|
| Динамический праксис                | r=0,587**                                    | r=0,513**                                | r=0,728**                                       | r=0,677**                               |
| Реципрокная координация             | r=0,589**                                    | r=0,558**                                | r=0,650**                                       | r=0,645**                               |
| Серийная организация движений       | r=0,639**                                    | r=0,595**                                | r=0,687**                                       | r=0,751**                               |
| Вербально-логическое мышление       | r=0,453**                                    | r=0,374*                                 | r=0,433**                                       | r=0,580**                               |
| Праксис позы пальцев                | r=0,652**                                    | r=0,615**                                | r=0,697**                                       | r=0,734**                               |
| Зрительный гнозис                   | r=0,536**                                    | r=0,605**                                | r=0,666**                                       | r=0,678**                               |
| Фонематический слух                 | r=0,545**                                    | r=0,552**                                | r=0,718**                                       | r=0,658**                               |
| Зрительно-пространственная память   | r=0,556**                                    | r=0,636**                                | r=0,710**                                       | r=0,682**                               |
| Понимание логико-грамм. конструкций | r=0,597**                                    | r=0,588**                                | r=0,648**                                       | r=0,690**                               |
| Зрительно-простр. функции           | r=0,608**                                    | r=0,694**                                | r=0,721**                                       | r=0,757                                 |
| Конструктивный праксис              | r=0,634**                                    | r=0,617**                                | r=0,716**                                       | r=0,742**                               |
| Слухоречевая память                 | r=0,395*                                     | r=0,340*                                 | r=0,424**                                       | r=0,531**                               |

\*-  $p < 0,05$ , \*\*-  $p < 0,01$

Обнаруженные корреляционные связи позволяют говорить о том, что, чем более выражена степень проявления нейропсихологических симптомов функциональной несформированности межполушарного взаимодействия у детей, тем менее доступно им предвидение результатов своего поведения, предсказание дальнейших событий, хуже ориентировка в общепринятых нормах и правилах (фактор познания результатов поведения). Также ниже способности к выделению существенных признаков ситуаций, логическому обобщению, малодоступно понимание невербальных реакций собеседника (фактор познания классов поведения); не развиты навыки различения похожих вербальных реакций людей, зависящих от контекста; дети не понимают двойной смысл высказываний (фактор познания преобразований поведения); им недоступна логика развития социальной ситуации, они не могут предсказать и объяснить поведение человека в конкретной ситуации (фактор познания систем поведения). У них есть трудности в ситуациях межличностного взаимодействия, в следствие это они плохо адаптированы в социуме.

Таким образом был сделан вывод о наличии связи социального интеллекта и межполушарного взаимодействия как нейропсихологического фактора у детей. Наличие симптомов функциональной несформированности межполушарного взаимодействия коррелирует с непониманием связи поведения и его последствий, трудностями ориентировки в нормах поведения, принятых обществом, сниженной способностью к невербальной коммуникации, наличие ошибок в интерпретации вербальных сообщений, трудностями анализа межличностного взаимодействия.

На основе выявленных связей была разработана программа, целью которой стала нейропсихологическая коррекция нарушений социального интеллекта у детей с несформированностью межполушарного взаимодействия. Результаты оценки изменений в изучаемых параметрах, произведенные с помощью критерия Т-Уилкоксона, представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Выраженность показателей социального интеллекта до и после реализации программы**

| <b>Показатели социального интеллекта</b> | <b>Ср. зн. группы до воздействия (ср.б)</b> | <b>Ср. зн. группы после воздействия (ср.б)</b> | <b>Т-Уилкоксона</b> | <b>Асимп. знач</b> |
|--|---|--|---------------------|--------------------|
| Ф-р познания систем поведения            | 2,37  | 2,91   | -2,576              | 0,007              |
| Ф-р познания классов поведения           | 2,59  | 2,59   | -1,02               | 0,327              |
| Ф-р познания преобразований поведения    | 1,75  | 2,13   | -2,326              | 0,024              |
| Ф-р познания результатов поведения       | 2,59  | 3,18   | -2,141              | 0,032              |
| Композиционная оценка                    | 2,44  | 2,65   | -1,701              | 0,073              |

Статистически значимые сдвиги в показателях были обнаружены по ряду шкал. Более высокие средние значения по следующим шкалам: «Фактор познания систем поведения» ( $T=-2,576$ ,  $p=0,007$ ), «Фактор познания преобразований поведения» ( $T=-2,326$ ,  $p=0,024$ ), «Фактор познания результатов поведения» ( $T=-2,141$ ,  $p=0,032$ ), указывают на улучшение навыков предвидеть последствия поведения, понимать нормо-ролевые модели и правила поведения, распознавать вербальные реакции людей в зависимости от контекста, понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей.

**Выводы.** Таким образом, у детей с несформированностью межполушарного взаимодействия выявляются нарушения социального интеллекта. Методы нейропсихологической коррекции нарушений межполушарного взаимодействия позволяют корректировать недостаточное развитие социального интеллекта. В результате у детей повышаются способности

к предвидению результатов поведения, прогнозированию ситуации, распознаванию различных проявлений людей и другие факторы.

#### Литература:

1. Ковязина, М.С. Особенности высших психических функций при патологии мозолистого тела / М.С. Ковязина, Е.Ю. Балашова. – Томск: Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 113. – С. 193-200
2. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – 374 с.
3. Московичюте, Л.И. О роли мозолистого тела в организации высших психических функций / Л.И. Московичюте, Э.Г. Симерницкая, Н.А. Смирнов, Ю.Ф. Филатов // А.Р. Лурия и современная психология: (сборник статей памяти А.Р. Лурии); под ред. Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой, Б.В. Зейгарник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 143-150
4. Семенович, А.В. Межполушарное взаимодействие: Хрестоматия. – 2-е изд. (эл.). – (Учебник XXI века) / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2017. – 399 с.
5. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2022. – 319 с.
6. Симерницкая, Э.Г. Доминантность полушарий / Э.Г. Симерницкая. – М.: Изд-во МГУ. – 1978. – 98 с.
7. Хомская, Е.Д. Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга / Е.Д. Хомская. – М.: Наука, 1986. – 206 с.
8. Цветков, А.В. Межполушарное взаимодействие и обучение / А.В. Цветков. – М.: «Издание книг ком», 2023. – 88 с.
9. Anterior and posterior commissures in agenesis of the corpus callosum: alternative pathways for attention processes? V Siffredi / Wood A.G., Leventer R.J., Vaessen M. – Cortex. – 2019. – №121. – Pp 454-467
10. Banich, M.T. Interhemispheric processing: Theoretical considerations and empirical approaches / M.T. Banich // Brain asymmetry; ed. by R.J. Davidson, K. Hugdahl. – Cambridge, MA: MIT Press, 2021. – Pp. 427-450
11. Barr, M.S. Mechanisms of compensation in agenesis of corpus callosum: a thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology / M.S. Barr. – Auckland: Auckland University Press, 2003. – 116 p.
12. Brothers, L. The social brain: A project for integrating primate behavior and neurophysiology in a new domain / L. Brothers // Concepts in Neuroscience. – 1990. – №1. – Pp. 27-51
13. Coulson, S. Getting it: human event-related brain response to jokes in good and poor comprehenders / S. Coulson, M. Kutas // Neuroscience Letters. – 2001. – Vol. 316, № 2. – Pp. 71-74
14. Greenspan, S. Social intelligence and developmental disorder: Mental retardation, learning disabilities, and autism / S. Greenspan, P.F. Love // Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory and research (3rd ed.). – 1997. – Pp. 311-342
15. Hiatt, K.D. Behavioral evidence of prolonged interhemispheric transfer time among psychopathic offenders / K.D. Hiatt, J.P. Newman // Neuropsychology. – 2007. – № 21(3). – Pp. 313-318
16. Jackson, J. Ambidexterity: or two-handedness and two-brainedness, An argument for natural development and rational education [electronic resource] / J. Jackson. – London: Kegan Paul, Cop. 1905. – URL: <https://archive.org/details/b21272013> (дата обращения: 26.05.2024)
17. Multilevel integrative analyses of human behavior: Social neuroscience and the complementing nature of social and biological approaches / J.T. Cacioppo, G.G. Berntson, J.F. Sheridan, M.K. McClintock // Psychological Bulletin. – 2000. – № 126. – Pp. 829-843
18. Neuropsychological Profile of Agenesis of the Corpus Callosum: A Systematic Review / V. Siffredi, V. Anderson, R.J. Leventer, M. Spencer-Smith // Developmental Neuropsychology. – 2013. – № 38(1). – Pp. 36-57
19. Poffenberger, A.T. Reaction time to retinal stimulation with special reference to the time lost in conduction through nerve centers / A.T. Poffenberger // Archives of Psychology. – 1912. – № 23. – Pp 1-73. – URL: [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-1-4419-0463-8\\_114](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-1-4419-0463-8_114) (дата обращения: 26.05.2024)
20. Social outcomes in childhood brain disorder: a heuristic integration of social neuroscience and developmental psychology. K.O. Yeates / Bigler E.D., Dennis M., Gerhardt C.A. [and etc.] // Psychol Bull. – 2007. – May. – №133(3). – Pp. 535-556
21. Taylor, E.H. Social intelligence, a neurological system? / E.H. Taylor, J.L. Cadet // Psychological Reports. – 1989. – № 64(2). – Pp. 423-444
22. Wigan, A.L. The duality of mind. London: Longmans / A.L. Wigan – London: Longman, Brown, Green, and Longmans, Cop. 1844. – URL: <https://archive.org/details/39002086347094.med.yale.edu/page/n25/mode/2up> (дата обращения: 26.05.2024)

Психология

#### УДК 159.9

студент Кузнецов Дмитрий Евгеньевич

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);  
кандидат психологических наук, доцент Алонцева Александра Ивановна  
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

#### САМОКОНТРОЛЬ КАК ФАКТОР ДЕСТРУКТИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ У СОТРУДНИКОВ МЧС

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию взаимосвязи самоконтроля и деструктивных форм поведения у сотрудников МЧС. Определены объект, предмет исследования. Поставлены цель и гипотеза. Проанализирована в научной литературе разработанность проблемы самоконтроля и деструктивных форм поведения. Проведен психологический анализ профессиональной деятельности сотрудников МЧС. Выявлены профессионально важные качества сотрудников МЧС. Описаны этапы, охарактеризована выборка исследования, обоснованы методы и методики исследования. Диагностированы самоконтроль и деструктивные формы поведения. А именно в нашем исследовании были продиагностированы агрессивность, гнев, суицидальные реакции. Проведен корреляционный анализ Пирсона связи самоконтроля и деструктивных форм поведения у сотрудников МЧС.

*Ключевые слова:* самоконтроль, деструктивное поведение, совладающее поведение, агрессивность.

*Annotation.* The article is devoted to the study of the relationship between self-control and destructive behaviors among emergency workers. The object and subject of the study have been identified. A goal and a hypothesis have been set. The scientific



literature analyzes the elaboration of the problem of self-control and destructive forms of behavior. A psychological analysis of the professional activities of the Ministry of Emergency Situations employees was carried out. Professionally important qualities of the employees of the Ministry of Emergency Situations have been revealed. The stages are described, the sample of the study is characterized, and the methods and techniques of the study are substantiated. Self-control and destructive behaviors have been diagnosed. Namely, in our study, aggressiveness, anger, and suicidal reactions were diagnosed. Pearson's correlation analysis of the relationship between self-control and destructive behaviors among emergency workers was carried out.

*Key words:* self-control, destructive behavior, coping behavior, aggressiveness.

**Введение.** Сотрудники МЧС сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями и опасностями в процессе исполнения своих профессиональных обязанностей. Отсутствие или недостаток самоконтроля может приводить к негативным последствиям, как для самих сотрудников, так и для обычных граждан, с кем приходится взаимодействовать в ходе работы.

Несмотря на значительное внимание, уделенное вопросам профессиональной подготовки и психологической поддержки сотрудников МЧС, проблема контроля над эмоциями и поведением остается актуальной. Риски, связанные с недостатком самоконтроля у сотрудников МЧС, включают в себя снижение профессиональной эффективности, возможность конфликтов и ошибок в служебной деятельности, а также негативное влияние на психическое и физическое здоровье самих спасателей.

Таким образом, актуальность определяется необходимостью учета психологических аспектов профессиональной деятельности сотрудников МЧС в условиях современных вызовов и угроз. Рассмотрение влияния самоконтроля на деструктивные формы поведения сотрудников МЧС представляет важный аспект для улучшения профессиональной подготовки и психологической поддержки данной категории персонала.

Объект: профессиональная деятельность сотрудников МЧС.

Предмет: взаимосвязь самоконтроля и деструктивных форм поведения у сотрудников МЧС.

Целью исследования является изучение взаимосвязи самоконтроля и деструктивных форм поведения у сотрудников МЧС.

Также была выдвинута гипотеза о том, что существует взаимосвязь самоконтроля и деструктивных форм поведения, а именно чем выше самоконтроль, тем ниже склонность к суицидальным реакциям, агрессивность и приступы гнева.

Для достижения поставленной цели нами использованы методы: теоретический анализ научной литературы, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции Пирсона). Психодиагностическое тестирование проведено при помощи методик: 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла, Методика выявления склонности к суицидальным реакциям П. И. Юнацкевича, Опросник враждебности Басса-Дарки, Опросник травматического стресса И.О. Котенёва.

Выборку исследования составили 36 сотрудников МЧС.

Распределение сотрудников МЧС по половому признаку: мужчины (92%), женщины (8%). Возрастная характеристика сотрудников: в исследовании выборка представлена от 24 до 35 лет (84%) – первый период зрелого возраста и от 36 до 40 лет (16%) второго периода зрелого возраста.

Исследование самоконтроля как фактора деструктивных форм поведения у сотрудников МЧС осуществлялось согласно ряду следующих этапов. На первом этапе была осуществлена постановка проблемы. На данном этапе была выбрана тема и обоснована ее актуальность. Были выявлены объект и предмет исследования, сформулированы цель, задачи и гипотеза. Также был проведен подбор научной литературы по выбранной теме, осуществлена подготовка методического материала. Второй этап заключался в анализе теоретического материала. Благодаря анализу научной психологической литературы были сформулированы основные идеи теоретического раздела, уточнены основные понятия, которыми мы оперировали в рамках выбранной тематики нашего исследования. На третьем этапе был осуществлен подбор методов и методик. В процессе данного этапа были подобраны соответствующие рассматриваемым явлениям методы и методики исследования. Четвертый этап ознаменовался проведением психодиагностического тестирования. На этом этапе осуществляется сбор данных для дальнейшего эмпирического исследования. Пятый этап заключался в осуществлении математического анализа данных, полученных путем психодиагностического исследования. С помощью коэффициента корреляций Пирсона было проведено исследование взаимосвязи самоконтроля и деструктивных форм поведения у сотрудников МЧС. Шестой этап характеризовался интерпретацией проведенного анализа. В рамках интерпретационного этапа были описаны и оформлены полученные в ходе исследования данные. И седьмой, заключительный этап означал завершение исследования, были описаны выводы и заключения по проделанной работе.

**Изложение основного материала статьи.** Деятельность пожарного требует от него как от специалиста физических, нервно-психических и интеллектуальных средств. Данная профессиональная деятельность предполагает реализацию поставленных задач, выполнение ранее известных процедур, интерпретацию и сравнение данных, их анализ и предложение оригинальных идей.

Мы выделили основные профессионально важные качества сотрудников МЧС: среди сенсорных и перцептивных свойств выделяют функциональную устойчивость анализаторов, также качество восприятия у пожарных [3]. Attentionные свойства – существенный объем внимания, умение быстро переключаться и распределять внимание в таких условиях, где присутствуют отвлекающие факторы и дефицит времени. Также спасатели должны иметь такие эмоционально-волевые качества: высокий уровень самоконтроля, стабильную эмоциональность, терпимость к стрессовым факторам, ситуативная и личностная тревожность на среднем уровне, способность к длительной и напряженной работе, адекватная склонность к риску [5]. Мыслительные свойства – пожарный должен уметь ориентироваться в незнакомой для себя среде, уметь понимать степень важности поступающей информации соответственно у него должно быть развито пространственное мышление. К психомоторным свойствам можно отнести развитые устойчивость к чрезмерной физической нагрузке, большую физическую силу и выносливость, умеренную координацию движений, отсутствие тремора или стойкость к нему, способность использовать собственную мускульную силу как статического, так и взрывного характера. Индивидуально-типологические свойства – к ним можно отнести умеренно высокую возбудимость, подвижность и уравновешенность нервных процессов. Речь спасателю нужна для конструктивного и эффективного взаимодействия в команде. Имажитивные свойства необходимы спасателю для более продуктивного решения профессиональных задач.

Самоконтроль – это ключевой элемент в понимании того, как люди управляют своими эмоциями, регулируют своё поведение и достигают целей. Он играет важную роль в жизни каждого человека, помогая ему координировать свои действия.

С одной стороны, общество контролирует нас на протяжении всей жизни. Мы учимся и воспитываемся в соответствии с его нормами и ценностями. Наше поведение в профессиональной сфере и в быту также подвергается общественному контролю [6]. С другой стороны, мы сами являемся носителями механизмов контроля. Мы можем направлять своё

внимание как на окружающий мир, так и на себя. В первом случае объектом контроля становятся поведение и деятельность других людей, процессы в технических, природных и общественных системах. А во втором случае – наши собственные поступки и психические явления. Именно в этом втором случае, когда мы контролируем свою собственную психическую сферу, мы говорим о самоконтроле [1].

В.А. Петровский определяет самоконтроль как действия, направленные на контроль собственных состояний и свойств человека. Это могут быть характеристики, связанные с его деятельностью, общением или самосознанием. В.А. Петровский говорит о самоконтроле внутренних процессов. Под этим он подразумевает контроль над внутренними состояниями, свойствами, деятельностью и поведением человека в целом [2].

Е.В. Ермасов считает, что деструктивное поведение является одним из проявлений девиантного поведения. Девиантное поведение отклоняется от наиболее важных социальных норм и может причинять реальный ущерб обществу и личности, а также сопровождаться социальной дезадаптацией.

В рамках интегративного подхода Р.В. Бисалиев, А.С. Кубекова и А.В. Хаджимурадов определяют деструктивное поведение как агрессивное поведение. Оно проявляется в действиях, основанных на агрессивности, и направлено на причинение физического, морального или иного ущерба людям или другим объектам окружающего мира, включая насилие против них [4].

По результатам психодиагностического исследования определено, что преобладающее количество сотрудников МЧС имеют средние показатели самоконтроля (66%), что говорит о том, что для них характерны дисциплинированность, целенаправленность, хороший контроль своих эмоций. Они довольно решительны, уравновешенны, имеют склонность к организаторской деятельности и хорошую осознанность в регулировании своей деятельности. Сотрудники достаточно успешны в своей деятельности.

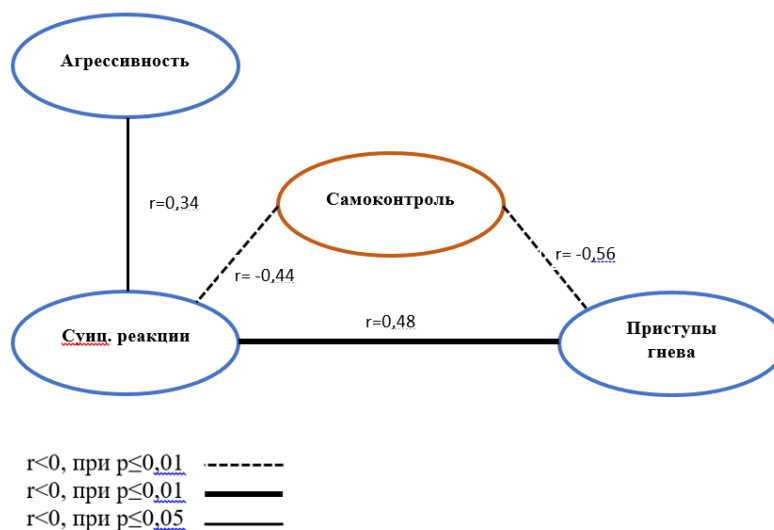
Также, по результатам проведенной диагностики было выявлено, что сотрудники МЧС имеют низкий уровень (92%) склонности к суицидальным реакциям.

Кроме того, была проведена диагностика агрессивности, которая выявила, что 14 человек (38%) обладают низким уровнем агрессивности, 12 (34%) – средний, повышенный уровень имеют 8 (22%) человек, и 2 (6%) служащих имеют высокий уровень агрессивности.

Помимо этого, по результатам диагностики определено что у сотрудников МЧС не выражен симптом гиперактивации, а значит приступы гнева им не свойственны. Также, им не присуще преувеличенное реагирование, повышенная раздражимость, нетерпимость в бытовых и бытовых вещах. Сотрудники МЧС способны сдерживать чрезмерную злость, если она появляется, в трудных и стрессовых ситуациях.

Для выявления взаимосвязи самоконтроля и деструктивных форм поведения у сотрудников МЧС был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции К.Пирсона. В процессе корреляционного анализа полученных данных были выявлены статистически значимые связи между самоконтролем, агрессивностью, приступами гнева и суицидальными реакциями у сотрудников МЧС.

В результате проведенного анализа, были выявлены следующие корреляционные связи, которые представлены в виде корреляционной плеяды на рисунке 1.



**Рисунок 1. Корреляционная плеяда связи самоконтроля и деструктивных форм поведения у сотрудников МЧС**

Корреляционный анализ позволил выявить, что существует значимая обратная взаимосвязь между самоконтролем и приступами гнева по методике Опросник травматического стресса И. О. Котенёва (при  $p \leq 0,01$ ,  $r = -0,56$ ), и самоконтролем и суицидальными реакциями по методике выявления склонности к суицидальным реакциям П.И. Юнацкевича (при  $p \leq 0,01$ ,  $r = -0,44$ ), а именно чем выше самоконтроль, тем ниже проявления гнева и ниже склонность к суицидальным реакциям. Можно предположить о том, что самоконтроль является важным свойством личности, позволяющий нивелировать, либо контролировать различные проявления деструктивного поведения. Самоконтроль также представляет собой профессионально важным качеством специалиста, который делает возможным самостоятельно и ответственно выдвигать цели и управлять их достижением в деятельности.

Кроме того, можно выделить положительные связи между склонностью к суицидальным реакциям, агрессивностью и приступами гнева. Можно допустить, что приступы гнева и враждебность являются формами суицидальных реакций.

Также следует отметить опосредованную связь самоконтроля и агрессивности (при  $p \leq 0,05$ ,  $r = 0,34$ ) по методике Опросник враждебности Басса-Дарки, а именно через шкалу суицидальные реакции, следовательно, чем выше самоконтроль, тем ниже агрессивность. Это также подтверждает, что самоконтроль делает возможным управление агрессивным поведением. Агрессивные проявления опосредуется развитым самоконтролем, который выступает

профессионально важным качеством. Поэтому сотрудники МЧС обладают достаточно развитым самоконтролем, позволяющий им качественно выполнять свою деятельность.

Можно заключить, что в результате проведенного корреляционного анализа были выявлены обратные статистически значимые связи между самоконтролем, приступами гнева, склонностью к суицидальными реакциям и агрессивностью у сотрудников МЧС. Чем выше самоконтроль, тем ниже приступы гнева, склонность к суицидальным реакциям и агрессивность.

**Выводы.** Таким образом, по результатам корреляционного анализа определено, что существует значимая обратная взаимосвязь между самоконтролем, суицидальными реакциями, приступами гнева и агрессивностью, а именно чем выше самоконтроль, тем ниже проявления гнева, ниже склонность к суицидальным реакциям и ниже агрессивность. Следовательно, наша гипотеза о том, что существует взаимосвязь самоконтроля и деструктивных форм поведения, а именно чем выше самоконтроль, тем ниже склонность к суицидальным реакциям, ниже агрессивность и приступы гнева, подтвердилась.

#### **Литература:**

1. Моросанова, В.И. Психология саморегуляции: учебное пособие для психологов, студентов и педагогов / В.И. Моросанова. – Москва: Московский гор. психолого-педагогический ун-т, 2015. – 277 с. – ISBN 978-5-905986-94-9
2. Николаенко, О.Н. Стратегия самоконтроля личности: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.01 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена / О.Н. Николаенко. – Санкт-Петербург, 2006. – 18 с.
3. Одинцова, М.А. Психология экстремальных ситуаций: учебник и практикум для вузов / М.А. Одинцова, Е.В. Самаль. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 294 с. – ISBN 978-5-534-16773-3
4. Сидоров, Н.Р. Психология девиантного поведения / Н.Р. Сидоров // Вестник практической психологии образования. – 2008. – Том 5. – № 2. – С. 47-51
5. Шойгу, Ю.С. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общей ред. Ю.С. Шойгу. – Москва: Смысл, 2015. – 319 с. – ISBN 978-5-89357-253-7
6. Петровский, В.А. Индивидуальные особенности самоконтроля при организации внимания / В.А. Петровский, Е.М. Черепанова // Вопросы психологии / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1987. – №5. – С. 48-56

**Психология**

**УДК 159.9.072.432**

**кандидат психологических наук, доцент Куимова Наталья Николаевна**

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

**кандидат психологических наук, доцент Кочнева Елена Михайловна**

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

**магистрант Шабалин Артём Александрович**

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

### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОТИПА ЛИЧНОСТИ И СПОСОБЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ТРУДНОЙ (КОНФЛИКТНОЙ) СИТУАЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАССОВ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ взаимосвязи психотипа личности и способы совладающего поведения старшеклассников, обучающихся в психолого-педагогическом и общеобразовательном классе. Под психотипом личности авторы изучают такие показатели как: темперамент, характер, эмоциональные проявления. В дальнейшем авторы изучают взаимосвязь между способом совладающего поведения в конфликте и психотипом личности, то есть какие индивидуально-типологические свойства личности (качественные показатели и их характеристики) позволяют осуществлять конструктивную стратегию поведения в конфликтных ситуациях старшеклассников, обучающихся в психолого-педагогических и общеобразовательных классов. Располагая информацией о психотипе личности старшеклассника у нас есть возможность спрогнозировать его возможное поведение в трудной (конфликтной) ситуации.

*Ключевые слова:* способы совладающего поведения, психотип личности, темперамент, акцентуированный тип личности, эмоциональные проявления, старшеклассники, психолого-педагогический класс, общеобразовательный класс.

*Annotation.* The article presents an analysis of the relationship between personality psychotype and methods of coping behavior of high school students studying in psychological, pedagogical and general education classes. Under the personality psychotype, the authors study such indicators as: temperament, character, emotional manifestations. In the future, the authors study the relationship between the method of coping behavior in conflict and the psychotype of the individual, that is, what individual-typological properties of the personality (qualitative indicators and their characteristics) allow the implementation of a constructive strategy of behavior in conflict situations of high school students studying in psychological, pedagogical and general education classes. Having information about the psychotype of a high school student's personality, we have the opportunity to predict his possible behavior in a difficult (conflict) situation.

*Key words:* methods of coping behavior, personality type, temperament, accentuated personality type, emotional manifestations, high school students, psychological and pedagogical class, general education class.

**Введение.** В современном мире участникам образовательной среды предъявляются высокие требования для достижения успешного результата и при этом останются субъектом этого процесса. Современному старшекласснику нужно использовать большое количество внутренней энергии, чтобы соответствовать требованиям и критериям, которые предъявляет образовательная среда. Старшеклассникам необходимо развивать свои личностные качества, более глубоко изучать и раскрывать свои внутренние личностные ресурсы. При взаимодействии в образовательном пространстве обучающиеся получают необходимый опыт межличностных отношений и тем самым раскрывают свои индивидуальные особенности.

Образовательная среда – широкое понятие, включающее в себя совокупность возможностей обучения, воспитания и развития личности. С точки зрения формирования сопротивляемости в образовательной среде в своем исследовании мы опираемся на трактовку, данную В.А. Ясвиным, который рассматривает ее как систему влияния и условий для

формирования личности. Причем отмечается важность влияния на формирование личности локальной образовательной среды, которая способствует установлению тесных разноплановых психологических взаимосвязей между субъектами [7].

Образовательную среду можно рассматривать, как сосредоточение межличностного взаимодействия ее участников. Взаимодействие касается форм организации учебной деятельности в образовательном учреждении и внеучебной при взаимодействии участников учебного процесса за пределами школы. В образовательной среде можно выделить составляющие, такие как преподаватель, обучающийся, родители и связи, которые организуются между ними при решении образовательных задач. Связи, которые сформировались в образовательном пространстве между его участниками развиваются и совершенствуются долгое время, на всем протяжении образовательного процесса. Такие связи формируются между преподавателем и обучающимся, преподавателем и преподавателем, преподавателем и родителями обучающегося, а также внутри личности преподавателя, обучающегося и его родителями. Конечно же, где есть взаимодействие: внутрличностное, межличностное и межгрупповое, личности и коллектива возникают противоречия, которые формируют трудные, конфликтные и кризисные ситуации. Участники образовательного процесса имеют свой темперамент, характер, свою эмоциональную реакцию, определенные индивидуальные психологические особенности развития. Все это компоненты определенного психотипа личности, которые влияют и определяют вариант поведения в трудной, конфликтной ситуации. Психотип личности является врожденной психической структурой, определяющей конкретный вид информационного обмена личности со средой, что обуславливает специфику поведенческого реагирования в межличностных и социальных отношениях, специфику проявления социально-психического самочувствия [11, С. 15].

Конфликтная ситуация представляет собой совокупность разнонаправленных мнений на одно и то же событие между двумя участниками этого события или группой лиц. При конфликтной ситуации возникает определенный алгоритм действия, который по мнению Гришиной Н.В. можно характеризовать, как конфликтное поведение «заключается в противоположно направленных действиях, в которых реализуются процессы мыслительной, эмоциональной и волевой сфер оппонентов. Чередование взаимных реакций, направленных на реализацию интересов каждой стороны и ограничение интересов оппонента, составляет видимую социальную реальность конфликта. Поскольку действия оппонентов в конфликтной ситуации в большой степени влияют друг на друга, а также вытекают из предыдущих действий оппонента, то есть взаимообуславливаются, то в любом конфликте они обязательно приобретают характер взаимодействия» [3, С. 24].

Изучением вопроса типологии и психотипа личности занимались многие отечественные исследователи: К. Леонгард, А.Е. Личко, П.Б. Ганушкин, А.Г. Асмолов, О.П. Елисеев, Б.Г. Ананьев, В.И. Моросанова, И.П. Павлов, Русалов В.М., Мерлин В.С., В.П. Волков, С.К. Нартова-Бочавер и др., а также зарубежные исследователи: Г. Айзенк, Р.Б. Кеттелл, Г. Оллпорт, Э. Кречмер, Э. Фромм, К.Г. Юнг, К. Бриггс, И. Бриггс-Маерс, В. Вундт. и др.

Конфликт как социально-психологический феномен, его сущность, структура и типология изучалась в трудах А.Я. Анцупова, А.И. Шипилова, Н.В. Гришиной, В.П. Ратникова, Н.И. Леонова, Е.А. Родионовой и пр. Проблема выбора стратегии поведения в конфликте рассматривается в работах многих авторов (Скотт Дж. Г., Томас К., Кеннет Р., Гришина Н.В. и др.) и отдельно рассматривается вопрос относительно личностных факторов возникновения конфликтов (Громова О.Н., Кричевский Р.Л., Анцупов А.Я., Шипилов А.И. и др.). Особую важность преадаптации также описывает академик А.Г. Асмолов, констатируя невозможность достаточного прогнозирования для сохранности человека как системы в призме эволюционного развития. Автор заключает, что невозможно предопределить все риски и устранить их. Единственное возможное решение имеется в преадаптации как способности личности быть готовой, в когнитивном контексте, к любому из стечений обстоятельств [8].

В нашей работе мы рассматриваем конфликтные ситуации, которые могут возникать в процессе образовательной деятельности между субъектами образовательной среды. Так как конфликт в образовательной среде можно определить, как две разные точки зрения на одну и ту же ситуацию между участниками данного процесса.

**Изложение основного материала статьи.** По нашему мнению, участники образовательного процесса, в данном случае, обучающиеся, постоянно сталкиваются с конфликтными ситуациями при взаимодействии в образовательной среде. Способы поведения в трудной (конфликтной) ситуации зависят от определенных факторов внешних и внутренних. Для нашего исследования мы выбрали личностный комплексный социометрический тест – разработанный в начале 1980-х годов в СССР, представляющий собой батарею личностных тестов, состоящую из трех анкет. Первая часть предназначена для определения 12 типов личности (вариант юнгианской типологии), вторая – характерологических особенностей (акцентуации по К.Леонгарду и склонность к невротическим состояниям), третья – оценка выраженности различных эмоциональных проявлений. Тесты независимы друг от друга и могут использоваться по-отдельности. Автор: А.А. Зворыкин (1983). На изучения особенностей поведения в конфликте, мы выбрали тест на способы совладающего поведения, WCQ (Лазаруса).

В диагностическом исследовании принимали участие учащиеся 11 – классов (11ПП – психолого-педагогический класс и 11ОО – общеобразовательный класс) МБОУ Школа №169, г. Нижнего Новгорода. Были получены данные респондентов в количестве 40 человек, возраст 16-17 лет, 19 юношей и 21 девушек, возраст 16-17 лет.

Полученные результаты при обследовании групп респондентов, представлены в таблицах: (Таблица № 1, 2, 3).

Таблица №1

| Способы совладающего поведения по WCO (Лазаруса) | Всего 11ПП, в % | Всего 11ОО, в % | Типология личности                                    | Всего 11ПП, в % | Всего 11ОО, в % |
|--|-----------------|-----------------|---|-----------------|-----------------|
| Конфронтация                                     | 5               | 5               | Мышление интроверта                                   | 5               | 5               |
| Дистанцирование                                  | 35              | 40              | Мышление экстраверта                                  | 20              | 22              |
|  |                 |                 | Эмоциональный интроверта                              | 15              | 18              |
| Самоконтроль                                     | 15              | 5               | Мышление экстраверта                                  | 8               | 3               |
|  |                 |                 | Эмоциональный интроверт                               | 7               | 2               |
| Социальная поддержка                             | 10              | 5               | Мышление экстраверта                                  | 5               | 2               |
|  |                 |                 | Эмоциональный интроверт                               | 5               | 3               |
| Принятие ответственности                         | 15              | 5               | Эмоциональный интроверт                               | 8               | 3               |
|  |                 |                 | Практичный экстраверт                                 | 7               | 2               |
| Бегство - Избегание                              | 10              | 10              | Эмоциональность интроверта                            | 6               | 7               |
|  |                 |                 | Практическое мышление экстраверта                     | 4               | 3               |
| Планирование решения проблемы                    | 5               | 15              | Эмоциональность интроверта, уравновешенное восприятие | 3               | 8               |
|  |                 |                 | Практичный экстраверт                                 | 2               | 7               |
| Положительная переоценка                         | 5               | 15              | Мышление экстраверта практическое                     | 5               | 15              |

В таблице №1 показано, что способ конфронтации выбирают 5% обучающийся 11ПП класса и 5% обучающийся 11ОО класса, способ дистанцирования выбирают 35% обучающихся 11ПП класса и 40% обучающихся 11ОО класса, способ самоконтроль выбирают 15% обучающихся 11ПП класса и 5% обучающийся 11ОО класса, способ социальной поддержки выбирают 10% обучающихся 11ПП класса и 5% обучающийся 11ОО класса, способ принятия ответственности выбирают 15% обучающихся 11ПП класса и 5% обучающийся 11ОО класса, способ бегства и избегания выбирают 10% обучающегося 11ПП класса и 10% обучающихся 11 ОО класса, способ планирование решения проблемы выбирают 5% обучающийся 11ПП класса и 15% обучающихся 11ОО класса, способ положительная переоценка выбирают 5% обучающийся 11ПП класса и 15% обучающихся 11ОО класса.

Для определения межличностного взаимодействия в образовательной среде были изучены преобладающие типы личности обучающихся 11ПП класса и 11ОО класса. Полученные данные показывают, что из 20 респондентов 11ПП класса и 20 респондентов 11 класса выраженный тип, мышление экстраверта и мышление экстраверта практическое имеют 51% обучающихся 11ПП класса и 54% обучающихся 11ОО класса. Такой тип мышления обладает способностью принимать решение после предположений последствий конфликтной ситуации, используя при этом рациональные факты и пытаются удерживать свои эмоции под контролем. У 49% обучающихся 11ПП класса и 46% обучающихся 11ОО класса выраженный тип, мышление интроверта и эмоциональность интроверта. Обладатель данного типа личности очень мягкий человек, который излишне переживает о чувствах других. Мы предполагаем, что при возникновении конфликтной ситуации обучающийся будет активно искать решение проблемы, либо броситься в бегство.

Таблица №2

| Способы совладающего поведения по WCO (Лазаруса) | Всего 11ПП, в % | Всего 11ОО, в % | Характер (акцентуация)                        | Всего 11ПП, в % | Всего 11ОО, в % |
|--|-----------------|-----------------|---|-----------------|-----------------|
| Конфронтация                                     | 5               | 5               | Гипертимные черты, аффективная неустойчивость | 5               | 5               |
| Дистанцирование                                  | 35              | 40              | Гипертимные, тревожно мнительные черты        | 21              | 23              |
|  |                 |                 | Астенические, ригидные черты                  | 14              | 17              |
| Самоконтроль                                     | 15              | 5               | Тревожно-мнительные черты                     | 10              | 3               |
|  |                 |                 | Аффетивно-неустойчивые                        | 5               | 2               |
| Социальная поддержка                             | 10              | 5               | Астенические черты                            | 7               | 3               |
|  |                 |                 | Истероидные черты                             | 3               | 2               |
| Принятие ответственности                         | 15              | 5               | Гипертимные черты                             | 9               | 2               |
|  |                 |                 | Аффективные черты                             | 6               | 3               |
| Бегство - Избегание                              | 10              | 10              | Тревожно мнительные, астенические черты       | 6               | 7               |
|  |                 |                 | Эпитимные, аффективно-неустойчивые            | 4               | 3               |
| Планирование решения проблемы                    | 5               | 15              | Ригидные черты                                | 1               | 5               |
|  |                 |                 | Гипертимные черты                             | 4               | 10              |
| Положительная переоценка                         | 5               | 15              | Навязчивые состояние, гипертимные черты       | 5               | 15              |

В таблице №2 показано, что способ конфронтации выбирают 5% обучающихся 11ПП класса и 5% обучающихся 11ОО класса, способ дистанцирования выбирают 35% обучающихся 11ПП класса и 40% обучающихся 11ОО класса, способ самоконтроль выбирают 15% обучающихся 11ПП класса и 5% обучающихся 11ОО класса, способ социальной поддержки выбирают 10% обучающихся 11ПП класса и 5% обучающихся 11ОО класса, способ принятия ответственности выбирают 15% обучающихся 11ПП класса и 5% обучающихся 11ОО класса, способ бегства и избегания выбирают 10% обучающихся

11ПП класса и 10% обучающихся 11ОО класса, способ планирование решения проблемы выбирают 5% обучающихся 11ПП класса и 15% обучающихся 11ОО класса, способ положительная переоценка выбирают 5% обучающихся 11ПП класса и 15% обучающихся 11ОО класса.

Для определения межличностного взаимодействия в образовательной среде были изучены акцентирующие черты характера личности обучающихся 11ПП класса и 11ОО класса. Полученные данные говорят о том, что из 20 респондентов 11ПП класса и 20 респондентов 11ОО класса выраженные гипертимные черты имеют 44% респондентов 11ПП класса и 55% респондентов 11ОО класса, такой тип акцентуации выражается в постоянно повышенном эмоциональном фоне, жажде общения, стремлении начинать, какие-то важные дела, но при этом не доводить их до конца. У 16% респондентов 11ПП класса и 10% респондентов 11ОО класса, тип с выраженными тревожно-мнительными чертами характера, ученик с такими чертами отличается низкой самооценкой. Возможно, обучающийся будет следовать уже проверенным способам достижения результата, даже если они не дают желаемый результат. У 22% респондентов 11ПП класса и 25% респондентов 11ОО класса выражены астенические и ригидные черты характера, ученик обладает быстрой сменой настроения, проявляется быстрая утомляемость, сильным сопротивлением и неспособностью к трансформации мнения и действий, что может негативно сказаться на результате выполняемых учебных задач. У 15% респондентов 11ПП класса и 10% респондентов 11ОО класса выражены ригидные и аффективные черты характера. Обучающийся обладает консервативными взглядами, а именно, не привык пересматривать принятые ранее решения и плохо адаптируется к динамике изменяющейся обстановки, которая возникает в учебной деятельности и при общении с другими участниками учебного процесса. Данная реакция может помешать увидеть более эффективный способ поведения в конфликтной ситуации требующая немедленного принятия решения.

Таблица № 3

| Способы совладающего поведения по WCO (Лазаруса) | Всего 11ПП, в % | Всего 11ОО, в % | Эмоции                      | Всего 11ПП, в % | Всего 11ОО, в % |
|--|-----------------|-----------------|-----------------------------|-----------------|-----------------|
| Конфронтация                                     | 5               | 5               | Стыд и застенчивость        | 5               | 5               |
| Дистанцирование                                  | 35              | 40              | Стыд и застенчивость        | 24              | 31              |
|  |                 |                 | Радость, сострадание        | 11              | 9               |
| Самоконтроль                                     | 15              | 5               | Стыд и застенчивость        | 7               | 3               |
|  |                 |                 | Вина и раскаяние            | 8               | 2               |
| Социальная поддержка                             | 10              | 5               | Интерес и возбуждение       | 6               | 3               |
|  |                 |                 | Радость, сострадание        | 4               | 2               |
| Принятие ответственности                         | 15              | 5               | Сочувствие и сострадание    | 10              | 3               |
|  |                 |                 | Радость                     | 5               | 2               |
| Бегство - Избегание                              | 10              | 10              | Стыд, застенчивость         | 6               | 7               |
|  |                 |                 | Вина и раскаяние, презрение | 4               | 3               |
| Планирование решения проблемы                    | 5               | 15              | Сочувствие и сострадание    | 3               | 9               |
|  |                 |                 | Интерес, радость            | 2               | 6               |
| Положительная переоценка                         | 5               | 15              | Интерес и возбуждение       | 5               | 15              |

В таблице №3 показано, что способ конфронтации выбирают 5% обучающихся 11ПП класса и 5% обучающихся 11ОО класса, способ дистанцирования выбирают 35% обучающихся 11ПП класса и 40% обучающихся 11ОО класса, способ самоконтроль выбирают 15% обучающихся 11ПП класса и 5% обучающихся 11ОО класса, способ социальной поддержки выбирают 10% обучающихся 11ПП класса и 5% обучающихся 11ОО класса, способ принятия ответственности выбирают 15% обучающихся 11ПП класса и 5% обучающихся 11ОО класса, способ бегства и избегания выбирают 10% обучающихся 11ПП класса и 10% обучающихся 11ОО класса, способ планирование решения проблемы выбирают 5% обучающихся 11ПП класса и 15% обучающихся 11ОО класса, способ положительная переоценка выбирают 5% обучающийся 11ПП класса и 15% обучающихся 11ОО класса.

Для определения межличностного взаимодействия в образовательной среде были изучены акцентирующие эмоциональные реакции учеников 11ПП класса и 11ОО класса. Полученные данные говорят о том, что из 20 респондентов 11ПП класса и 20 респондентов 11ОО класса, проявляют эмоции сочувствие и сострадание 18% респондентов 11ПП класса и 17% респондентов 11ОО класса, обучающийся умеет понимать эмоции остальных учеников или друзей, что может положительно сказаться на анализе и принятии решения в конфликтной ситуации. Однако, учащийся, который проявляет сочувствие, в какой-то трудной жизненной ситуации, может не всегда восприниматься правильно человеком по отношению, к которому проявляется эта реакция, данная позиция может подкрепить его расстройство и его негативные эмоции. У 15% респондентов 11ПП класса и 13% респондентов 11ОО класса проявляются эмоция радости, учащиеся с активными положительными эмоциями, с хорошим настроением, ощущают удовольствие от своей учебной деятельности. Это может передаваться другим участникам образовательной среды. У 11% респондентов 11ПП класса и 18% респондентов 11ОО класса проявляются эмоции интереса и возбуждения – это положительные эмоции, которые мотивируют учащихся на развитие и формирование новых навыков и умений, что способствует их развитию. Такой ученик глубоко погружается в свою учебную деятельность, однако при выборе поведения в конфликте он может увлечься самой конфликтной ситуацией, а не способом выхода из неё. У 56% респондентов 11ПП класса и 52% респондентов 11ОО класса проявляются эмоции стыда, вины и раскаяния. Учащийся с преобладанием таких эмоций постоянно занимается самокопанием. Что может привести к проявлению агрессии по отношению к нему, т.е. учащийся сам может провоцировать возникновение конфликтной ситуации.

**Выводы.** В данном исследовании ставилась цель, сравнить учащихся 11ПП класса и 11ОО класса по выбору стратегии поведения в конфликте, найти сходство и различия. Наибольшее количество обучающихся 35% ПП класса и 40% ОО класса при выборе способа поведения в конфликтной ситуации «Дистанцирование» обладают определенными свойствами личности, а именно, способностью принимать решение на месте, удерживать эмоции под контролем. Однако быстро принятое решение, иногда, может только инициировать расширение и ожесточение поведения участников в конфликтной ситуации. При этом данный тип обладает повышенной активностью, тревожно-мнительными и астеническими чертами, имеет склонность к рассуждению и с быстро меняющейся самооценкой. Данные обучающиеся могут, как посочувствовать,

проявить эмпатию участникам конфликтной ситуации, так и проявлять радостные и положительные эмоции, при этом оказывать положительное влияние при передаче позитивных эмоций другим обучающимся.

Стратегию поведения в конфликтной ситуации «Самоконтроль» выбирают 15% обучающихся ПП класса и 5% обучающихся ОО класса, данные обучающиеся обладают следующими свойствами личности: используют максимальное количество внутренних ресурсов для удержания своих эмоций и действий под контролем, постоянно отслеживают сказанные ими слова. При использовании данного вида поведения в конфликтной ситуации они не смогут дать волю своим чувствам и действиям для того, чтобы выразить и отстоять свою точку зрения, а также будут принимать импульсивное поведение противоположной стороны, как неприемлемое поведение. Возможно предположить, что данную стратегию поведения выбирают обучающиеся 11ПП класса, так как знания, которые они получают позволяют им смотреть на ситуацию с разных сторон и выбирать различные варианты поведения в конфликтной ситуации для достижения поставленной цели. Обе группы обучающихся могут проявить сочувствие, испытать чувство вины за свои действия, но и обладают способностью, а именно, проявляют доброжелательность и милосердие.

Стратегию поведения «Планирование решения проблемы» выбирают 5% обучающихся ПП класса и 15% обучающихся ОО класса эти обучающиеся обладают такими свойствами личности, как целеустремленность, мобилизованность своих ресурсы для поиска алгоритма действия по выходу из конфликтной ситуации, аналитической обработки причин сложившейся ситуации. Они неспособны к изменению в поведении, плохо адаптируются к новым условиям, обладают неспособностью изменять систему личных убеждений, при этом обладают взрывной активностью. Данные обучающиеся обладают повышенной потребностью узнать, что-то новое, возможно при решении конфликта испытать положительные эмоции, тем самым зарядить радостным настроением всех окружающих. Мы можем видеть, что данную стратегию выбирают больше учащихся 11ОО класса, можно предположить, что они выбирают ее исходя из определенного опыта, сейчас. Тогда, как обучающиеся 11ПП класса, обладающие достаточно полными знаниями о вариантах поведения в конфликтных ситуациях, смогут использовать ее в будущем, когда они увидят конфликтную ситуацию с разных позиций.

#### Литература:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – Москва, 2002. – 591 с.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Академия: Смысл, 2007. – 528 с.
3. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
4. Гулевич, О.А. Способы оптимизации межгруппового взаимодействия: направления и результаты исследований / О.А. Гулевич // Вопросы психологии. – 2004. – №6. – С. 103-118
5. Дидковская, Л.Г. Причины конфликтов и пути их преодоления / Л.Г. Дидковская // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. – 2009. – № 7. – С. 7-15
6. Дорохова, А.В. Разрешение конфликтов / А.В. Дорохова. – Москва: Академия, 2008. – 192 с.
7. Дунаева, Н.И. Формирование сопротивляемости личности студентов в условиях современной образовательной среды / Н.И. Дунаева, П.А. Гордеева, С.Н. Сорокоумова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Том 11. – № 1. – С. 10.
8. Кисляков, П.А. Показатели психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам и негативному информационному воздействию / П.А. Кисляков, А.-Л.С. Меерсон, П.А. Егорова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8. – № 2. – С. 11.
9. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард – Москва: Феникс, 1989. – 375 с.
10. Леонов, Н.И. Основы конфликтологии / Н.И. Леонов – Ижевск: Удмурт. ун-т, 2001. – 122 с.
11. Овчинников, Б.В. Ваш психологический тип / Б.В. Овчинников, К.В. Павлов, И.М. Владимировна. – Спб.: «Андреев и сыновья», 1994. – 236 с.
12. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва, 2001. – 365 с.

## Психология

### УДК 159.9

**кандидат педагогических наук Ланская Ирина Алексеевна**

Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород);

**кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна**

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

**старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна**

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

### О ВЗАИМОСВЯЗИ КОММУНИКАТИВНЫХ И ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается соотнесение понятий эмпатия и коммуникация в социоэкономических профессиях. Изучается взаимосвязь коммуникативных и эмпатических способностей будущих юристов. Решение заявленного вопроса является необходимым для определения того, какие навыки следует развивать у студентов-юристов. В итоге это поможет повысить качество их подготовки и, в целом, сделать работу юриста более эффективной. Эмпатия – существенная часть профессионализма юриста и его коммуникативной культуры. Эмпатия позволяет быть внимательным к близким и коллегам, друзьям и партнерам и т.д. Наличие эмпатии у специалистов социометрических профессий является обязательным. Для специалистов, работающих с людьми формирование адекватных эмпатических реакций становится обязательным условием качественной профессиональной подготовки. В статье приведены данные исследования, которое проводилось с участием студентов одного из юридических вузов Нижнего Новгорода. Представлен количественный и качественный анализ эмпирических данных, сделаны выводы.

*Ключевые слова:* эмпатия, коммуникативные способности, эмпатические способности, юристы, коммуникативные и организаторские склонности.

*Annotation.* The article studies the correlation of the concepts of empathy and communication in socio-economic professions. The relationship between the communicative and empathic abilities of future lawyers is studied. A solution to the stated question is necessary to determine what skills should be developed in law students. As a result, this will help improve the quality of their training and, in general, make the work of a lawyer more effective. Empathy – is an essential quality of lawyers as well as an important part

of the communicative culture as it allows them to be attentive to all the people they work or deal with. So the presence of empathy among specialists in sociometric professions is mandatory. For specialists working with people, the formation of adequate empathic reactions becomes a prerequisite for high-quality professional training. The article presents data from a study that was conducted with the participation of students from one of the law universities in Nizhny Novgorod. A quantitative and qualitative analysis of empirical data is presented, and conclusions are drawn.

*Key words:* empathy, communication abilities, empathic abilities, lawyers, communicative and organizational inclinations.

**Введение.** Эмпатия – важная составляющая коммуникации, она способствует балансу в межличностных отношениях, социальной адекватности и высокому профессионализму у людей, работающих в сфере «человек-человек».

Исследование взаимосвязей коммуникативных и эмпатических способностей будущих юристов является актуальным, так как успешная юридическая практика требует не только знания законодательства, но и умения общаться с клиентами, коллегами и представителями других профессий.

Коммуникативные способности играют ключевую роль в работе юриста. Они помогают установить доверительные отношения с клиентом, правильно интерпретировать его потребности и ожидания. Как результат – более качественное выполнение работы.

Успех во многом связан с тем, в какой степени каждый член команды может выразить свое мнение или точку зрения на определенную проблему, поэтому сочетание высокой степени эмпатических способностей со значимыми коммуникативными навыками может быть основополагающим фактором для достижения успеха при защите интересов каждого клиента.

**Изложение основного материала статьи.** Во многом карьера современного человека зависит от умения выстроить взаимоотношения с окружающими людьми. Формирование коммуникативных способностей начинается почти с самого рождения, но данный процесс протекает индивидуально. Проблема индивидуализации обучения и креативных технологий представлена в работах Лесковой И.А., Игнатъевой Е.А. [6, 4].

На наш взгляд, наиболее точное и полное определение дается А.Г. Ковалевым [5], который в своей работе соотносил коммуникативные способности с индивидуально-психологическими особенностями личности, которые способствуют приобретению знаний и навыков, а также творческих умений устанавливать и поддерживать межличностный контакт на партнерской основе. В данном определении акцент делается на проявлении названных способностей в процессе обучения, что, на наш взгляд, является важным в понимании данного феномена. Поэтому в рамках этой статьи мы будем придерживаться именно этого определения.

Изучение коммуникативных способностей чаще всего ведется в двух направлениях:

1) определяется интенсивность их проявления, в качестве критериев выступают: активность субъекта в процессе коммуникации, кого он включает в свой жизненный клуб, а достижение целей, которые ставит перед собой;

2) исследуются особенности вербальных и невербальных компонентов (мимика, позы и жесты, интонация и тембр голоса, межличностное пространство и т.д.), эмоциональный фон контакта.

Меграбян А., Эпштейн Н. понимают эмпатию как основную детерминанту помогающего поведения [7]. Эмпатия может проявляться и в словах, и в жестах, и в мимике, и в поступках.

Отметим, что эмпатийный потенциал личности можно и нужно формировать, развивать. Эмпатичность способствует деловым, партнерским и межличностным отношениям, а развитие эмпатии считается основополагающим в деятельности юриста. Сочетание высокой степени эмпатических способностей со значимыми коммуникативными навыками может быть основополагающим фактором для достижения успеха при защите интересов каждого клиента.

О феномене конгруэнтной эмпатии читаем у Ю.Б. Гиппенрейтер [3]. Анализ отечественных и зарубежных работ по вопросу структуры и механизма действия эмпатии находим в работах М.И. Шнайдер, Т.О. Юдиной [9, 10]. К. Роджерс говорит о видении того, что другой сам едва осознает, ответственности, силе и в то же время чуткости [8]. Т.П. Гаврилова пишет о сочувствии и сопереживании как видах эмпатии [1].

Если говорить о проявлении коммуникативных и эмпатийных способностей в процессе реализации своих профессиональных функций юристом, то взаимодействия со своим клиентом, юрист, по нашему мнению, должен уметь осознавать эмоциональные состояния обратившегося к нему за услугой, а также демонстрировать это осознание. Юрист должен уметь расположить клиента к себе, чтобы тот смог свободно говорить о своей проблеме, что в свою очередь поможет более успешному составлению плана по оказанию ему квалифицированной помощи. Эмоциональный барьер будет снят, если собеседник почувствует, что внимание специалиста обращено только на него, и юрист демонстрирует свою заинтересованность в клиенте и в решении его проблемы.

Нами была поставлена цель изучить взаимосвязи коммуникативных и эмпатических способностей будущих юристов. С этой целью было проведено психодиагностическое исследование на предмет определения уровня развития коммуникативных и эмпатических способностей будущих юристов.

Нами было выдвинуто предположение, что существуют определенные взаимосвязи между коммуникативными и эмпатическими способностями у будущих юристов; будущие юристы, обладающие высоким уровнем коммуникативных способностей будут демонстрировать и высокие эмпатийные способности.

Эмпирическими методами исследования стали следующие методики: 1) «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2) (авторы В.В. Синявский и В.А. Федорошин); 2) «Коммуникативный контроль» (автор М. Шнайдер); 3) «Диагностика уровня эмпатических способностей» (автор В.В. Бойко) [2].

Целью данного этапа исследования стало определение уровня развития коммуникативных и эмпатических способностей в группе будущих юристов, для ее достижения нами был подобран психодиагностический инструментарий, состоящий из трех методик, названных выше.

В исследовании приняли участие 64 студента, которые обучаются на 1 курсе юридического факультета одного из юридических вузов г. Нижнего Новгорода, в возрасте от 17 до 18 лет, в количестве 50 девушек и 14 юношей.

Для изучения уровня развития коммуникативных способностей будущих юристов мы решили изучить уровень их коммуникативного контроля с помощью одноименной методики М. Шнайдера. Полученные результаты представлены нами в таблице 1.



**Результаты изучения уровня развития коммуникативного контроля будущих юристов (n=64)**

| Показатель               | Среднее значение (M) | Стандартное отклонение (σ) |
|--------------------------|----------------------|----------------------------|
| Коммуникативный контроль | 6,3                  | 1,9                        |

На основании данных, представленных в таблице 1, мы можем заключить, что у будущих юристов наблюдается средний уровень развития коммуникативного контроля (M=6,3; σ=1,9). Полученные данные могут свидетельствовать о том, что исследуемые нами студенты в общении проявляют определенную непосредственность. Они искренне относятся к другим людям, однако несколько сдержаны в своих эмоциональных проявлениях, то есть склонны соотносить собственные реакции с поведением окружающих их людей.

Затем мы исследовали уровень коммуникативных и организаторских способностей будущих юристов с помощью методики «КОС-2» В.В. Сияевского и В.А. Федорошина. Полученные нами результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты изучения уровня развития коммуникативных и организаторских способностей будущих юристов (n=64)**

| Показатель                  | Среднее значение (M) | Стандартное отклонение (σ) |
|-----------------------------|----------------------|----------------------------|
| Коммуникативные способности | 0,6                  | 0,3                        |
| Организаторские способности | 0,7                  | 0,2                        |

На основании данных, представленных в таблице 2, мы можем заключить, что в исследуемой группе будущих юристов наблюдается средний уровень развития коммуникативных (M=0,6; σ=0,3) и организаторских (M=0,7; σ=0,2) способностей. Полученные данные могут указывать на то, что будущие юристы стремятся к контактам с людьми, они не стремятся ограничивать круг собственных знакомств, склонны отстаивать собственное мнение и планировать свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью, поэтому данные способности будущим юристам важно развивать и совершенствовать.

Далее мы исследовали уровень эмпатических способностей будущих юристов с помощью методики одноименной методики В.В. Бойко. Полученные нами результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты изучения уровня развития эмпатических способностей будущих юристов (n=64)**

| Показатель                                       | Среднее значение (M) | Стандартное отклонение (σ) |
|--|----------------------|----------------------------|
| Рациональный канал эмпатии                       | 3,2                  | 1,2                        |
| Интуитивный канал эмпатии                        | 2,8                  | 1,8                        |
| Проникающая способность к эмпатии                | 3,6                  | 1,2                        |
| Эмоциональный канал эмпатии                      | 2,4                  | 1,6                        |
| Установки, способствующие эмпатии                | 3,4                  | 1,3                        |
| Идентификация в эмпатии                          | 3,8                  | 1,6                        |
| Общий уровень развития эмпатических способностей | 19,1                 | 4,9                        |

На основании данных, представленных в таблице 3, мы можем заключить, что в исследуемой группе будущих юристов наблюдается заниженный уровень эмпатических способностей (M=19,1; σ=4,9), так как большинство ее структурных элементов имеет заниженный уровень развития.

Одной из задач настоящего исследования является выявление взаимосвязей между коммуникативными и эмпатическими способностями у будущих юристов. Для ее решения нами применялся метод корреляционного анализа с использованием непараметрического критерия Спирмена. Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Результаты изучения взаимосвязей между коммуникативными и эмпатическими способностями у будущих юристов**

| Показатели               | Общий уровень эмпатических способностей | Рациональный канал | Интуитивный | Проникающая способность | Эмоциональный канал | Установки, способствующие эмпатии | Идентификация в эмпатии |
|--------------------------|---|--------------------|-------------|-------------------------|---------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| Коммуникативный контроль | 0,188                                   | 0,245              | 0,212       | 0,101                   | -0,131              | -0,036                            | 0,210                   |
| Коммуникативные умения   | 0,156                                   | -0,071             | 0,119       | 0,258*                  | -0,025              | 0,069                             | 0,117                   |
| Организаторские умения   | 0,018                                   | -0,172             | 0,179       | 0,082                   | -0,247*             | -0,079                            | 0,108                   |

**Примечание:** \* (p ≤ 0,05)

На основании данных, представленных в таблице 4, мы можем заключить, что между коммуникативными и эмпатическими способностями у будущих юристов выявлено две корреляционные связи (между коммуникативными способностями и проникающей способностью эмпатии и между организаторскими способностями и эмоциональным каналом эмпатии).

На основании полученных нами данных, приходим к выводу о:

– тенденции к положительной корреляционной связи между коммуникативными способностями у будущих юристов и проникающей способностью эмпатии ( $r=0,258$ ;  $p\leq 0,05$ ). Полученные данные указывают на то, что чем выше у исследуемых респондентов проявляются коммуникативные способности, тем меньше они испытывают затруднения в новой обстановке и быстрее находят новые позитивные контакты, а также если на постоянной основе стремятся расширить круг своих знакомых и помогают близким, тем в большей степени у них проявляется важное коммуникативное свойство, которое позволяет им создавать атмосферу искренности, открытости и доверия;

– тенденция к отрицательной корреляционной связи между организаторскими способностями у будущих юристов и эмоциональным каналом эмпатии ( $r=-0,247$ ;  $p\leq 0,05$ ). Полученные результаты указывают на то, что чем в большей степени исследуемые респонденты стремятся заниматься общественной деятельностью и испытывают удовольствие от проведения и организации разного рода общественных мероприятий, при этом они способны принимать самостоятельные решения в затруднительных ситуациях, тем в меньшей степени они способны сопереживать и соучаствовать окружающим, т.е. быть с ними на одной эмоциональной «волне».

**Выводы.** Таким образом, исследование, направленное на выявление взаимосвязей коммуникативных и эмпатических способностей у будущих юристов показало, что существуют некоторые статистически значимые корреляционные связи между исследуемыми нами показателями.

Результаты эмпирического исследования уровня развития коммуникативных и эмпатических способностей будущих юристов показали, что у будущих юристов наблюдается средний уровень развития коммуникативного контроля, коммуникативных и организаторских способностей, а также заниженный уровень эмпатических способностей.

Выявление взаимосвязей коммуникативных и эмпатических способностей у будущих юристов показало, что между коммуникативными и организаторскими способностями будущих юристов существуют некоторые статистически значимые взаимосвязи.

Таким образом, рассмотрев роль коммуникативных и эмпатических способностей в профессиональной деятельности юристов, мы можем заключить, что они являются важными качествами, необходимыми для успешной карьеры в этой сфере. Развитие этих навыков помогает юристам лучше понимать своих клиентов и коллег, а также повышает уровень их удовлетворенности услугами.

#### Литература:

1. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии (исторический обзор и современное состояние проблемы) / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – Т. 21. – № 2. – С. 147-158
2. Бойко, В.В. Оценка эмпатии личности / В.В. Бойко, О.А. Клиценко. – СПб.: Сударья, 2002. – 32 с.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б., Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Г. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61-68
4. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – С. 2. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-2
5. Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1965. – 288 с.
6. Лескова, И.А. Проблема индивидуализации обучения в контексте смены парадигмальных оснований / И.А. Лескова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11 – № 2. – С. 2. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-2-1
7. Меграбян, А. Психодиагностика невербального поведения / А. Меграбян. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
8. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1994. – 479 с.
9. Шнайдер, М.И. Эмпатия как форма отражения другого человека / М.И. Шнайдер // Гуманизация образования. – 2016. – № 2. – С. 60-65
10. Юдина, Т.О. Эмпатия и мораль место встречи (обзор зарубежных исследований) / Т.О. Юдина // Шаги. – 2017. – Том 3. – № 1. – С. 28-39

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Ледовская Татьяна Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (г. Ярославль);

магистрант «Психолого-педагогического образования» Борунова Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

### СПЕЦИФИКА ЗАЩИТНОГО И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ЖЕНЩИН С ПРОБЛЕМАМИ В РЕПРОДУКТИВНОЙ СФЕРЕ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00599, <https://rscf.ru/project/24-28-00599/>

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому и эмпирическому изучению проблемы защитного и совладающего поведения у женщин с проблемами в репродуктивной сфере и у женщин группы норма. Показано, что психология репродуктивной сферы – новое направление исследований и практики, выделившееся из перинатальной психологии в первом десятилетии XXI века. Теоретический анализ показал, что причины бесплодия различны. Вместе с тем, указывается, что в науке существует понятие «психологического бесплодия», обусловленное «нарушениями» в психологическом функционировании. Женщины с проблемами в репродуктивной сфере любого генеза подвержены стрессовым состояниям, нарушающих их психологическое благополучие. Отмечено, что женщины называют бесплодие самой трудной проблемой, которую им приходится преодолевать. Психодиагностическое исследование показало, что у женщин с нарушениями в репродуктивной сфере чаще всего диагностируются «регрессия», «отрицание» и «интеллектуализация», реже упоминается «компенсация». Респонденты используют сравнительно эффективные стратегии совладания: «планирование решения проблемы», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности» и «самоконтроль». Получены результаты, что не имеется различий в уровне выраженности механизмов психологической защиты между женщинами, которые преодолели

бесплодие про помощи ЭКО и женщинами, которые до сих пор находятся в процессе лечения. Также показано, что, женщины, которые после многих попыток ЭКО смогли зачать ребенка естественным путем или в результате применения ВРТ, пытаются найти подавить все то, что реально происходило с ними раньше, снизить влияние прошлого негативного опыта, сделав основной упор на достижении результата.

*Ключевые слова:* бесплодие; совладающее поведение; стресс; репродуктивная сфера; интеграция; механизмы психологической защиты.

*Annotation.* The article is devoted to the theoretical and empirical study of the problem of protective and coping behavior in women with problems in the reproductive sphere and in women of the normal group. It is shown that the psychology of the reproductive sphere is a new direction of research and practice that stood out from perinatal psychology in the first decade of the 21st century. Theoretical analysis has shown that the causes of infertility are different. At the same time, it is indicated that in science there is the concept of "psychological infertility," due to "violations" in psychological functioning. Women with problems in the reproductive sphere of any genesis are subject to stressful conditions that disrupt their psychological well-being. It is noted that women call infertility the most difficult problem they have to overcome. A psychodiagnostic study showed that women with reproductive disorders are most often diagnosed with "regression," "denial" and "intellectualization," less often "compensation" is mentioned. Respondents use relatively effective coping strategies: "planning to solve a problem," "finding social support," "taking responsibility" and "self-control." Results have been obtained that there are no differences in the severity of psychological defense mechanisms between women who have overcome infertility through IVF and women who are still in the process of treatment. It is also shown that women who, after many attempts at IVF, were able to conceive a child naturally or as a result of the use of ART, are trying to find a way to suppress everything that really happened to them before, reduce the impact of past negative experiences, focusing on achieving the result.

*Key words:* infertility; coping behavior; stress; reproductive sphere; integration; psychological defense mechanisms.

**Введение.** Наличие потомства всегда являлось важной социокультурной ценностью, а также, это, как правило, считается решающим фактором качества отношений партнеров. В связи с этим, бесплодие может оказать потенциальное негативное влияние на супружеские отношения. Дисфункциональные отношения считаются одной из наиболее распространенных проблем, описываемых неудовлетворенными парами. В связи с этим приобретает популярность психология репродуктивной сферы – новое направление исследований и практики, появившаяся из перинатальной психологии в первом десятилетии XXI века. Основаниями такого выделения послужили теоретические исследования и практические наработки в области нарушений репродуктивного здоровья женщин и мужчин (бесплодие, невынашивание, нарушения течения беременности и родов, использование вспомогательных репродуктивных технологий). В современной психологии реализация репродуктивной функции женщины рассматривается как образование доминанты материнства, при актуализации которой осуществляется системный процесс, обеспечивающий необходимое функционирование всех физиологических и психических функций для выполнения этой задачи [1].

Репродуктивная психология – это относительно новое научное междисциплинарное и интегральное направление, объединяющее исследования в области общей психологии, клинической психологии, семейной психологии, перинатологии, медицины и других научных областей. Высокая практическая значимость данного научного направления не вызывает сомнения, так как наблюдается постоянный рост нарушений репродуктивного здоровья у людей как в нашей стране, так и за рубежом. Вместе с тем, ценность семьи, ценность продолжения рода являются приоритетными в общей структуре ценностей не зависимо от поколения [5].

Проблемы в репродуктивной сфере являются международными, так как по оценкам специалистов, от него страдают около 186 миллионов человек во всем мире, оно оказывает влияние на индивидуальном, семейном, супружеском и социальном уровнях в разных культурах [10]. Первичное бесплодие классифицируется как неспособность забеременеть в течение одного года, а вторичное относится к неспособности забеременеть после предыдущей беременности. Помимо физиологии это состояние, которое вызывает стигматизацию в традиционных обществах, где деторождение считается отличительной чертой женственности, а неспособность вынашивать детей заставляет общество рассматривать женщину как неполноценную [8].

Причины бесплодия различны и связаны с экологическими проблемами, профессиональными связями, генетикой и инфекционными заболеваниями, а также может быть вызвано травмирующими событиями, полученными в детском возрасте, неудачными отношениями в семье, социальными факторами [6]. Наиболее распространенными причинами репродуктивных проблем являются такие состояния, как нарушения овуляции (25%), повреждение маточных труб (20%) и аномалии развития матки или брюшины (10%). Однако в 30% случаев причины неизвестны [8].

Вместе с тем, как указывает Е.В. Литягина, науке существует понятие «психологического бесплодия», обусловленное «нарушениями» в психологическом функционировании женщины и мужчины. По некоторым данным порядка 30% пар, обратившимся за медицинской помощью по поводу бесплодия, страдают именно психологическим бесплодием [2]. По мнению психологов, психиатров, психотерапевтов и психоаналитиков, в частности, Д. Пайнза, существуют бессознательные причины отсутствия беременности. Соматические симптомы можно рассматривать как проявления страхов, внутренних конфликтов, диадных нарушений, активизации семейной истории и др. Бесплодие может возникнуть от того, что подсознательно женщина не хочет, не готова, родить и вырастить ребенка. Так как беременность не всегда имеет целью рождение ребенка [4].

В целом, вынужденная бездетность является проблемой общественного здравоохранения и психологии и меняет жизнь тех, кто с ней сталкивается, и поэтому услуги и поддержка в области репродукции имеют решающее значение. Некоторым из тех, кто сталкивается с бесплодием, помогают медицинские обследования, гормональное лечение и более продвинутая поддержка, такая как экстракорпоральное оплодотворение (далее – ЭКО). Однако для многих людей и пар отсутствие детей является очевидным фактом, который уходит корнями в общество и систему здравоохранения, где отсутствуют стандартизированные инструменты и диагностические протоколы для диагностики и лечения бесплодия, а также отсутствует структура и надлежащее финансирование для предоставления медицинских услуг.

Существующая литература указывает на то, что несколько факторов могут влиять на эмоциональные реакции на бесплодие и лечение бесплодия, включая стратегии совладания и чувство контролируемости [12]. У женщин с нарушениями в репродуктивной сфере активное совладание и поведенческая вовлеченность были связаны с менее депрессивным настроением. На всех этапах поиск социальной поддержки был связан с большей тревожностью и более низким эмоциональным качеством жизни. Использование стратегий избегания, поддержка оптимизма и поиск социальной поддержки на протяжении всего менструального цикла значительно предсказывали уровень депрессии после отрицательного теста на беременность, несмотря на статистическую поправку на средние показатели депрессии на протяжении всего менструального цикла [7].

Кроме того, женщины, которые применяют адаптивные стратегии совладания, более социально активны и склонны делиться своими чувствами и мнениями. Эти женщины также способны ставить реалистичные цели на будущее. С другой стороны, у женщин, которые не могут успешно справиться с бесплодием, часто развиваются нездоровые убеждения и модели поведения, такие как вера в то, что чудо – их единственная надежда, ощущение неспособности делиться чувствами или мнениями и избегание детей [9].

Л.В. Адамян, Г.Г. Филиппова, М.В. Калинская указывают, что бесплодие большинством женщин переживается как критическая жизненная ситуация, главный стресс всей жизни. Такие женщины, ищут скрытый смысл в своём бесплодии, избегают всяческих упоминаний о бесплодии, достаточно часто происходит погружение в свои собственные переживания, пытаются вернуть контроль над ситуацией, в том числе через применение различных медицинских процедур [1]. Воспринимаемый стресс и стратегии совладания, ориентированные на избегание, являются факторами риска психического здоровья, хорошо документированными в литературе по бесплодию. Показано, кроме того, что стратегии совладания, ориентированные на избегание, связаны с более плохой адаптацией как во время, так и после лечения методом экстракорпорального оплодотворения [11].

Полученные теоретические данные оказываются несколько противоречивыми. В связи этим, проблема нашего исследования может быть выражена в вопросе: имеется ли специфика в выраженности защитного и совладающего поведения у женщин с проблемами в репродуктивной сфере?

В исследовании принимали участие женщины следующих групп: женщины с проблемами в репродуктивной сфере 69 человека (без детей – 35 человек, с детьми – 34 человека (из них 24 женщины, достигшие результата только при помощи ВРТ), а также женщины без проблем в репродуктивной сфере – 45 человек (все испытуемые с детьми). Общая совокупность выборки исследования составила 114 человек. Методы исследования: опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Конте (адаптация Вассермана Л. И.), опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазарус, С. Фолкман (адаптация Т.Л. Крюкова, Куфтяк Е.В., Замышляева М.С.). Для статистической обработки использовался метод оценки значимости различий (U-критерий Манна-Уитни).

#### Изложение основного материала статьи.

1. Уровень выраженности и психологических защит и совладающего поведения у женщин группы норма и у женщин с проблемами в репродуктивной сфере на среднем уровне. Наибольшее всего выражено «отрицание» у женщин группы норма, состоящих в браке, выше среднего «проекция».

Таблица 1

#### Средние значения уровня выраженности психологических защит в группах женщин

|                        | Женщины с проблемами в репродуктивной сфере | Женщины группы норма |
|------------------------|---|----------------------|
| Отрицание              | 54,06                                       | 61,02                |
| Подавление             | 40,94                                       | <b>37,03</b>         |
| Регрессия              | 56,31                                       | 53,49                |
| Компенсация            | 50,28                                       | 45,11                |
| Проекция               | 49,38                                       | 41,88                |
| Замещение              | <b>39,46</b>                                | <b>36,75</b>         |
| Интеллектуализация     | 55,07                                       | 56,66                |
| Реактивное образование | <b>38,98</b>                                | 33,55                |

Статистическая обработка показала, что значимые различия имеются только в напряженности психологической защиты «Отрицание»  $U=1239,000$  при  $p \leq 0,05$ . У женщин группы нормы этот механизм выражен сильнее.

2. Уровень выраженности стратегий совладающего поведения у женщин группы норма и у женщин с проблемами в репродуктивной сфере на среднем уровне. Значений выше среднего достигли стратегии совладающего поведения «поиск социальной поддержки» и «планирование решения проблемы». Женщины с проблемами в репродуктивной сфере показывают недостаточность социальной поддержки, высокий уровень ситуативных переживаний и нехватку сил для преодоления трудных жизненных ситуаций, связанных с вопросами зачатия и деторождения, испытывают проблемы в принятии решений.

Таблица 2

#### Средние значения уровня выраженности совладающего поведения в группах женщин

|                               | Женщины с проблемами в репродуктивной сфере | Женщины группы норма |
|-------------------------------|---|----------------------|
| Конфронтация                  | <b>45,97</b>                                | <b>50,24</b>         |
| Дистанцирование               | 49,27                                       | <b>48,76</b>         |
| Самоконтроль                  | 57,28                                       | 56,29                |
| Поиск социальной поддержки    | 59,25                                       | 65,43                |
| Принятие ответственности      | 50,72                                       | 52,96                |
| Бегство - Избегание           | 49,45                                       | 50,83                |
| Планирование решения проблемы | 64,65                                       | 72,71                |
| Положительная переоценка      | <b>46,16</b>                                | 57,77                |

Между женщинами имеются статистически значимые различия в выраженности стратегий совладающего поведения: планирование решения проблемы  $U=1229,000$  при  $p \leq 0,05$ , этот механизм больше выражен у женщин группы норма; и положительная переоценка  $U=1015,000$  при  $p \leq 0,01$ , этот механизм больше выражен у женщин группы норма.

Средние значения уровня выраженности психологических защит в группах женщин с разными результатами лечения

|                        | Женщины без детей<br>(не достигли<br>результата) | Женщины,<br>родившие после ВРТ | Женщины, родившие в результате<br>естественной беременности |
|------------------------|--|--------------------------------|---|
| Отрицание              | 56,26  | 54,17                          | 46,15   |
| Подавление             | 45,48  | <b>38,89</b>                   | <b>30,00</b>  |
| Регрессия              | 54,08  | 60,71                          | 53,57   |
| Компенсация            | 48,00  | 56,25                          | 44,00   |
| Проекция               | 47,69  | 56,09                          | 39,23   |
| Замещение              | <b>36,92</b>                                     | 45,19                          | <b>34,62</b>  |
| Интеллектуализация     | 58,33  | 51,39                          | 52,50   |
| Реактивное образование | <b>38,00</b>                                     | <b>40,83</b>                   | 38,00   |

3. Таблица 3 показывает, что наименьшую выраженность у женщин, которые не преодолели бесплодие, имеют защиты «замещение» (38,89) и «реактивное образование» (38,00%), в группе женщин, которые родили ребенка после применения ВРТ – «подавление» (38,89) и «реактивное образование» (40,83%), а у женщин с проблемами в репродуктивной сфере, которые забеременели естественным путем – «подавление» (30,00) и «замещение» (34,62). Наибольших значений в первой группе женщин приобретают «отрицание» (56,26%) и «интеллектуализация» (58,33%), во второй – «регрессия» (60,71%), «компенсация» (56,25%) и «проекция» (56,09%), в третьей группе – «регрессия» (53,57%) и «интеллектуализация» (52,50%). Также видно, что ни одна из защит не выражена на уровне высоком и выше среднего.

Вместе с тем статистическая обработка показала, что не имеется различий между женщинами, которые преодолели бесплодие про помощи ЭКО и женщинами, которые до сих пор находятся в процессе лечения. Обнаружились различия между женщинами, которые не родили ребенка после применения ВРТ и женщинами, которые смогли родить после естественной беременности. Значимые различия показал защитный механизм «Подавление»  $U=82,500$  при  $p$  при  $p \leq 0,01$ . Этот механизм больше выражен у женщин, которые родили ребенка после естественной беременности. То есть, женщина, которая после многих попыток ЭКО смогла зачать ребенка естественным путем пытаются найти подавить все то, что реально происходило с ней раньше, снизить влияние прошлого негативного опыта. Также имеются различия в механизме «проекция»  $U=69,000$  при  $p$  при  $p \leq 0,05$ . Он больше выражен у женщин, которые преодолели бесплодие при помощи ВРТ. В данном случае женщина отщепляет свою «плохую часть» и помещает ее в другого человека. В результате чего все негативное остается приписано Другому [3].

4. Анализируя копинг-поведение женщин (таблица 4) видим, что у них нет ярко выраженных стратегий совладающего поведения (выше 80%). Наименьших значений в группе женщин, которые не достигли результата достигают «конфронтация», у женщин, которые преодолели бесплодие при помощи ВРТ – «Дистанцирование», а в третьей группе женщин, которые забеременели естественным путем – «бегство-избегание». Максимально выраженные стратегии совладающего поведения одинаковы во всех группах женщин: «поиск социальной поддержки» и «планирование решения проблемы».

Таблица 4

Средние значения уровня выраженности совладающего поведения в группах женщин

|                               | Женщины без детей<br>(не достигли<br>результата) | Женщины, родившие<br>после ВРТ | Женщины, родившие в<br>результате естественной<br>беременности |
|-------------------------------|--|--------------------------------|--|
| Конфронтация                  | 44,60  | 48,38                          | 45,00  |
| Дистанцирование               | 53,02  | 43,52                          | 50,00  |
| Самоконтроль                  | 59,32  | 56,75                          | 51,43  |
| Поиск социальной поддержки    | <b>61,11</b>                                     | <b>59,49</b>                   | <b>52,22</b>   |
| Принятие ответственности      | 50,00  | 52,78                          | 48,33  |
| Бегство – Избегание           | 50,12  | 50,52                          | 44,58  |
| Планирование решения проблемы | <b>63,81</b>                                     | <b>67,36</b>                   | <b>61,11</b>   |
| Положительная переоценка      | 45,71  | 46,83                          | 46,19  |

Статистическая обработка показывает отсутствие различий в уровне выраженности стратегий совладающего поведения у женщин с разными результатами лечения бесплодия.

**Выводы.** Таким образом, если говорить о механизмах психологической защиты, то у женщин с нарушениями в репродуктивной сфере чаще всего диагностируются «регрессия», «отрицание» и «интеллектуализация». Реже упоминается «компенсация». Исследование подтверждает инфантильную позицию женщин, страдающих бесплодием, несмотря на то что в целом, применение таких механизмов редко улучшает психологическое состояние женщин.

В целом, женщины используют сравнительно эффективные стратегии совладания: «планирование решения проблемы», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности» и самоконтроль. Однако некоторые из них («поиск социальной поддержки» и «самоконтроль») в данной ситуации увеличивают тревожность в отношении существующей проблемы. является предиктором депрессии. Такой копинг как «принятие ответственности» является показателем наличия чувства вины, поэтому также является малоэффективным. Аналогичная ситуация и со стратегией «планирование решения проблемы».

#### Литература:

1. Адамян, Л.В. Переживание бесплодия и копинг-стратегии женщин фертильного возраста / Л.В. Адамян, Г.Г. Филиппова, М.В. Калининская // Медицинский вестник Северного Кавказа. – 2012. – № 3. – С. 101-105
2. Литягина, Е.В. Психологическое сопровождение женщин с репродуктивными проблемами / Е.В. Литягина // Психологические исследования / под ред. К.С. Лисецкого, В.В. Шпунтовой. Самара. – 2015. – С. 183.

3. Мордас, Е.С. Личностные особенности женщин с психогенным бесплодием (на различных уровнях организации индивидуальности) / Е.С. Мордас, Я.В. Берсенева. // Психология и Психотехника. – 2020. – № 3. – С. 69-83. – DOI: 10.7256/2454-0722.2020.3.30428
4. Пайнз, Д. Бессознательное использование своего тела женщиной / Д. Пайнз. – Санкт-Петербург: Б.С.К.: Вост.-Европ. ин-т психоанализа, 1997. – 193 с.
5. Солянин, Н.Э. Психологическая характеристика представителей современного поколения молодежи / Н.Э. Солянин // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс: сборник статей всероссийской конференции с международным участием, Ярославль, 03-04 декабря 2020 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. – 2021. – С. 203-208
6. Шахворостова, Т.В. Психолого-акмеологические факторы психологической защиты личности в процессе подготовки к материнству / Т.В. Шахворостова // Научный журнал «Известия» Саратовского университета. – 2016. – С. 254-257. – DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-254-259
7. Balsom, A.A. The relationship between psychological coping and mood across the menstrual cycle among distressed women struggling to conceive / A.A. Balsom, J.L. Gordon // Journal of Psychosomatic Research. – 2021. – Vol. 145. – DOI: 10.1016/j.jpsychores.2021.110465
8. Esan, D.T. Infertility affects the quality of life of Southwestern Nigerian women and their partners / K.Q. Nnamani, A. Ogunkorode, F. Muhammad, O.O. Oluwagbemi, C.G. Ramos // International Journal of Africa Nursing Sciences. – 2022. – Vol. 17. – DOI:10.1016/j.ijans.2022.100506
9. Karaca, A. Psychosocial Problems and Coping Strategies among Turkish Women with Infertility / A. Karaca, G. Unsal // Asian Nursing Research. – 2015. – Vol. 9. – Iss. 3. – P. 243-250. – DOI:10.1016/j.anr.2015.04.007
10. Mobeen, T. Relationship beliefs, attachment styles and depression among infertile women / T. Mobeen, S. Dawood // European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology X. – 2023. – Vol. 20. – Oct 12. – DOI: 10.1016/j.eurox.2023.100245
11. Rodino, I.S. Stress has a direct and indirect effect on eating pathology in infertile women: avoidant coping style as a mediator / I.S. Rodino, G.E. Gignac, K.A. Sanders // Reproductive Biomedicine & Society Online. – 2018. – Vol. 5. – P. 110-118. – DOI:10.1016/j.rbms.2018.03.002
12. Wang, Z. Women's reproductive traits and major depressive disorder: A two-sample Mendelian randomization study / Z. Wang, J. Lu, W. Weng, J. Fu, J. Zhang // Journal of Affective Disorders. – 2023. – Vol. 326. – Pp.139-146. – DOI: 10.1016/j.jad.2023.01.063

**Психология**

**УДК 159.922**

**кандидат медицинских наук, доцент Леженина Светлана Валерьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

**старший преподаватель Яковлева Лариса Анатольевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

**старший преподаватель Асанин Владимир Ювенальевич**

Автономная некоммерческая образовательная организация высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» Чебоксарский кооперативный институт (филиал) (г. Чебоксары)

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В статье представлены особенности развития познавательной сферы учащихся юношеского возраста. Познавательные процессы в юношеском возрасте влияют не только на умственное развитие, но и на эмоциональную и социальную сферы личности. Юноши и девушки, находясь в этом периоде жизни, строят свое представление о мире, обществе и себе самом, и эти представления формируются под воздействием познавательных процессов. У юношей проявляется самостоятельность в освоении различной теоретической и практической информации, включающей в себя сложные интеллектуальные операции, связанные с анализом и обобщением о различных информационных источниках в сферах образовательной, экономической, правовой и политической деятельности. Уже к старшему школьному возрасту юноши способны к словесно-логическому размышлению сопоставляя множество факторов, влияющих на их способность к восприятию объективной информации. Основные познавательные процессы, которые активно развиваются в юношеском возрасте, включают в себя: внимание – способность сосредотачивать внимание на определенных объектах или событиях, отсеивая ненужную информацию. В юношеском возрасте улучшается способность удерживать внимание на длительное время и переключаться между различными задачами; память – способность запоминать и воспроизводить информацию. В юношеском возрасте память становится более эффективной и развивается как работающая, так и долговременная память; мышление – способность обрабатывать информацию, решать проблемы и принимать решения. В юношеском возрасте мышление становится более логическим, абстрактным и креативным; воображение – способность воображать и творчески мыслить. В юношеском возрасте воображение становится более развитым, что способствует креативности и самовыражению; речь и язык – способность коммуницировать и выражать свои мысли с помощью речи. В юношеском возрасте улучшается словарный запас, грамотность и навыки общения. Познание во всех его проявлениях играет ключевую роль в развитии личности в юношеском возрасте, поэтому особое внимание следует уделять стимулированию и развитию познавательных процессов.

*Ключевые слова:* познавательная сфера, когнитивные способности, внимание, мышление, юношеский возраст.

*Annotation.* The article presents the peculiarities of development of cognitive sphere of adolescent students. Cognitive processes in adolescence affect not only mental development, but also emotional and social spheres of personality. Young men and girls, being in this period of life, build their idea of the world, society and themselves, and these ideas are formed under the influence of cognitive processes. Young men show independence in mastering various theoretical and practical information, which includes complex intellectual operations related to analysis and generalization about various information sources in the spheres of educational, economic, legal and political activities. Already by high school age, young men are capable of verbal and logical reflection comparing many factors affecting their ability to perceive objective information. The main cognitive processes that are actively developing in adolescence include: attention – the ability to focus attention on certain objects or events, screening out unnecessary

information. During adolescence, the ability to hold attention for long periods of time and to switch between different tasks improves; memory - the ability to remember and reproduce information. In adolescence, memory becomes more effective and both working and long-term memory are developed; thinking - the ability to process information, solve problems and make decisions. At adolescence, thinking becomes more logical, abstract and creative; imagination - the ability to imagine and think creatively. During adolescence, imagination becomes more developed, which promotes creativity and self-expression; speech and language - the ability to communicate and express oneself through speech. Vocabulary, literacy and communication skills improve during adolescence. Cognition in all its manifestations plays a key role in the development of personality in adolescence, so special attention should be paid to the stimulation and development of cognitive processes.

*Key words:* cognitive sphere, cognitive abilities, attention, thinking, adolescence.

**Введение.** Характеризуя особенности развития познавательных процессов в юношеском возрасте следует отметить, что прогрессирующее развитие интеллектуальных процессов достигает довольно высокого уровня практической готовности к выполнению мыслительных операций, включая психические процессы внимания, восприятия, мышления и связанными с ними свойствами психических проявлений, характерных для детей старшего школьного возраста [5, 8, 12].

**Изложение основного материала статьи** Важно отметить, что познавательные процессы в юношеском возрасте влияют не только на умственное развитие, но и на эмоциональную и социальную сферы личности. Юноши и девушки, находясь в этом периоде жизни, строят свое представление о мире, обществе и себе самом, и эти представления формируются под воздействием познавательных процессов. Поэтому поддержка и развитие этих процессов является важным элементом в процессе подрастания [6].

К этому времени у юношей проявляется самостоятельность в освоении различной теоретической и практической информации, включающей в себя сложные интеллектуальные операции, связанные с анализом и обобщением о различных информационных источниках в сферах образовательной, экономической, правовой и политической деятельности. Уже к старшему школьному возрасту юноши способны к словесно-логическому размышлению сопоставляя множество факторов, влияющих на их способность к восприятию объективной информации.

Нередко в этом возрасте возникают сложности с концентрацией внимания, запоминанием информации или решением проблем, поэтому обучение и развитие познавательных навыков играют ключевую роль в успешной адаптации подростков к современному обществу. Специалисты в области образования и психологии активно работают над методиками и программами, способствующими развитию познавательных процессов у подростков [1, 14].

Кроме того, познавательные процессы влияют на формирование самосознания, самооценки и мотивации подростков. Когда у подростка развиты умственные способности и навыки, он чувствует себя более уверенно, самостоятельно принимает решения и стремится к достижению поставленных целей. Поэтому поощрение и поддержка развития познавательных процессов важны не только для умственного, но и для психологического благополучия подростков [4].

В этот возрастной период все ярче прослеживается тенденция развития аффективной и когнитивной сферы, проявляющейся в эмоционально-чувственных реакциях, ценностном отношении к различным сторонам социальной деятельности, что характеризует активность абстрактно-логического мышления и проявления интеллектуальных способностей в решении сложных жизненных проблем, требующих от юношей и девушек определенного самостоятельного осознанного выбора, отражающего их личностную и индивидуальную позицию. В это время начинаются дискуссии об отвлеченных предметах, явлениях окружающего мира и их собственного представления о категориях «хорошее и плохое», «ценное и незначимое», «интересное и неинтересное», «важное и незначительное» [2, 11].

Подобные проблемы учащиеся старших классов переносят на образовательную сферу при изучении предметов гуманитарного цикла. Необходимо обратить внимание на то, что абстрактные споры и философские рассуждения часто раздражают преподавателей и их родителей, так как в них подростки выражают свою собственную позицию, которая априори является единственно правильной и не подлежит конструктивной критике ввиду личного отношения.

Юношеский возраст является временем ярко выраженного полового деморфизма, что отражается и на особенностях мышления юношей и девушек. Мышление юношей носит по большей мере абстрактный характер, в то время как у девушек преобладает конкретно-логическое мышление в художественной и гуманитарной сферах [13].

Еще одной типичной особенностью мышления в данный возрастной период является его широта, но бессистемность. Юноши склонны преувеличивать свои интеллектуальные способности, неадекватно оценивая свои знания и возможности.

В этом возрасте у подростков определяется определенная противоречивость в развитии свойств внимания, так как при достаточно высоком уровне объема, концентрации и распределения внимания, эти свойства напрямую зависят от направленности личностных интересов. Юношеский возраст характеризуется усилением индивидуальных различий между людьми, что связано с параллельным развитием интеллекта и творческих способностей [3].

Творческие возможности связаны с таким понятием как дивергентное мышление, которое позволяет на один и тот же вопрос найти множество правильных и оригинальных решений, в отличие от конвергентного мышления, являющегося ригидным и консервативным.

Юношам очень важно дать возможность к самовыражению, потому что если не созданы условия для творческого самовыражения у подростков могут наблюдаться признаки невротизма, апатии и тревожности. Для того чтобы юношам стать более творчески продуктивными в процессе интеллектуальной деятельности им необходимы самодисциплина, регламентированность, собранность [9].

Поэтому неудивительно, что начиная с подросткового возраста у юношей и девушек происходит формирование индивидуального стиля деятельности, который определяется как своеобразная система типологических особенностей проявления внешних и внутренних реакций и сознательного отношения к определенным условиям жизнедеятельности. При этом следует отметить, что одной из особенностей развития познавательной сферы личности в юношеском возрасте является изменчивость когнитивных процессов и вместе с тем, обогащение знаниями и опытом практической деятельности. Современные исследования свидетельствуют об относительно устойчивой системе совокупности индивидуальных параметров в способах восприятия, внимания и мышления, а также степени их изменения в зависимости от степени сложности поступающей информации, что обусловлено особенностями типа нервной деятельности в условиях превышения образовательной нагрузки, когда обучающийся не успевает за интенсивным темпом преподавания [10, 15, 16].

**Выводы.** Таким образом, в заключении можно сказать следующее, что в подростковом и юношеском возрасте происходит значительная интенсификация психических процессов и формирование индивидуально-типологических особенностей характера, а также свойств личности в условиях постоянно меняющихся интересов и склонностей, смены приоритетов в познании тех или иных сторон деятельности. Познавательные процессы в юношеском возрасте играют особенно важную роль, так как именно в этот период происходит активное формирование и развитие когнитивных способностей, а также создание новых знаний и навыков.

Основные познавательные процессы, которые активно развиваются в юношеском возрасте, включают в себя:

1. Внимание – способность сосредотачивать внимание на определенных объектах или событиях, отсеивая ненужную информацию. В юношеском возрасте улучшается способность удерживать внимание на длительное время и переключаться между различными задачами.

2. Память – способность запоминать и воспроизводить информацию. В юношеском возрасте память становится более эффективной и развивается как работающая, так и долговременная память.

3. Мышление – способность обрабатывать информацию, решать проблемы и принимать решения. В юношеском возрасте мышление становится более логическим, абстрактным и креативным.

4. Воображение – способность воображать и творчески мыслить. В юношеском возрасте воображение становится более развитым, что способствует креативности и самовыражению.

5. Речь и язык – способность коммуницировать и выражать свои мысли с помощью речи. В юношеском возрасте улучшается словарный запас, грамотность и навыки общения.

Познание во всех его проявлениях играет ключевую роль в развитии личности в юношеском возрасте, поэтому особое внимание следует уделять стимулированию и развитию познавательных процессов.

#### **Литература:**

1. Бурцев, В.А. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, Р.С. Халиуллин, И.Е. Евграфов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 2. – С. 133.

2. Бурцев, В.А. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания студентов / В.А. Бурцев, М.Н. Чапурин, Е.Н. Симзяева [и др.] // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 4. – С. 140.

3. Бурцев, В.А. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности / В.А. Бурцев, А.З. Шамгуллин, Е.В. Бурцева // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. – 2014. – № 4. – С. 82-87

4. Бурцев, В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / В.А. Бурцев. – Чебоксары, 2017. – 24 с.

5. Бурцев, В.А. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе лично-ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) / В.А. Бурцев, И.И. Файзрахманов, Т.Ф. Мифтахов // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.

6. Бурцев, В.А. Инновационные формы привлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к физкультурно-спортивной деятельности / В.А. Бурцев, А.Г. Черенщиков, Е.А. Герасимов // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – № 59-3. – С. 136-140

7. Бурцев, В.А. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в Республике Татарстан / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, В.Ю. Игошин // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136

8. Бурцев, В.А. Теоретическое исследование особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков / В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, М.Н. Чапурин // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2019. – № 63-4. – С. 277-281

9. Бурцева, Е.В. Исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий избранным видом спорта (на примере игры бадминтон) / Е.В. Бурцева, В.А. Бурцев, Н.В. Игошина // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – № 59-3. – С. 140-144

10. Бурцева, Е.В. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры / Е.В. Бурцева, В.А. Бурцев // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. – 2016. – № 2. – С. 8-15

11. Бурцева, Е.В. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания / Е.В. Бурцева, В.А. Бурцев, М.Н. Чапурин [и др.] // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47

12. Бурцева, Е.В. Методика исследования и оценки свойств игрового внимания юных хоккеистов / Е.В. Бурцева, В.А. Бурцев, А.С. Мартынова // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. – 2014. – № 3. – С. 78-83

13. Бурцева, Е.В. Педагогический контроль в системе управления качеством образовательного процесса / Е.В. Бурцева, В.А. Бурцев, А.Г. Шугаев // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2019. – № 63-4. – С. 34-37

14. Мартынова, А.С. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов / А.С. Мартынова, В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. – 2014. – № 4. – С. 100-105

15. Чапурин, М.Н. Содержание учебной программы лично-ориентированного физического воспитания студентов / М.Н. Чапурин, Е.Н. Симзяева, В.А. Бурцев // *Вестник Российского университета кооперации*. – 2014. – № 3 (17). – С. 125-128

16. Шамгуллин, А.З. Педагогические условия повышения интереса студентов к профессионально-физкультурному совершенствованию / А.З. Шамгуллин, Г.Л. Драндров, В.А. Бурцев // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. – 2015. – № 24. – С. 34-43



УДК 159.99

**старший преподаватель Мартынова Марина Александровна**  
Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО  
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);  
**старший преподаватель Левшунова Жанна Амирановна**  
Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО  
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);  
**старший преподаватель Ростова Марина Леонидовна**  
Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО  
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

## ВОЗМОЖНОСТИ БИБЛИОТЕРАПИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* В статье авторы рассматривают историю возникновения и содержание понятия «синдром эмоционального выгорания». Они анализируют медицинский и психологический взгляды на этот феномен. Описаны отличия термина «синдром эмоционального выгорания» от понятий «профессиональный стресс» и «профессиональная деформация». Выделены причины возникновения синдрома эмоционального выгорания и факторы, детерминирующие его развитие. Описаны особенности проявления выгорания у педагогов. Авторы раскрывают основные профилактические меры в отношении выгорания в педагогической профессии. В контексте указанных мер профилактики рассматриваются возможности библиотерапии. Проанализировано содержание понятия «библиотерапия», раскрыт терапевтический механизм действия чтения книг на психологическое состояние и поведение человека. Авторами перечислены техники библиотерапии, которые могут применяться в рамках профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Особый акцент сделан на специфике подбора книг при использовании библиотерапии.

*Ключевые слова:* синдром эмоционального выгорания, эмоциональное истощение, деперсонализация (цинизм), редукция личных достижений, профессиональный стресс, профессиональный кризис, профессиональная деформация, педагогическая деятельность.

*Annotation.* In the article, the authors consider the history and content of the concept of "burnout syndrome". They analyze medical and psychological views on this phenomenon. The differences between the term "burnout syndrome" and the concepts of "professional stress" and "professional deformation" are described. The causes of the syndrome of emotional burnout and the factors determining its development are highlighted. The features of the manifestation of burnout among teachers are described. The authors reveal the main preventive measures against burnout in the teaching profession. In the context of these preventive measures, the possibilities of bibliotherapy are considered. The content of the concept of "bibliotherapy" is analyzed, the therapeutic mechanism of the effect of reading books on the psychological state and behavior of a person is revealed. The authors list the techniques of bibliotherapy that can be used as part of the prevention of burnout syndrome in teachers. Special emphasis is placed on the specifics of the selection of books when using bibliotherapy.

*Key words:* burnout syndrome, emotional exhaustion, depersonalization (cynicism), reduction of personal achievements, professional stress, professional crisis, professional deformation, pedagogical activity.

**Введение.** Уже несколько десятилетий педагоги стабильно входят в топ рейтинга профессий по риску выгорания. Это связано с тем, что педагогическая деятельность требует от специалистов большой отдачи и серьезных вложений личностных, временных и материальных ресурсов, которые не всегда или не в полном объеме восстанавливаются. Рабочий день, который продолжается и после ухода с работы, интенсивный документооборот, низкая заработная плата, ежедневное общение с большим количеством людей, невозможность отказаться от взаимодействия с некоторыми не самыми приятными участниками образовательного процесса, рабочий коллектив, состоящий в основном из женщин, которым нужно сочетать рабочие обязанности с ведением домашнего хозяйства и воспитанием детей, - данные факторы труда педагога провоцируют возникновение стрессовых ситуаций и, соответственно, способствуют развитию синдрома эмоционального выгорания [6, 7, 8]. Поскольку выгорание нарастает постепенно, со временем, постольку важно знать, какие симптомы свидетельствуют о его возникновении, и какие профилактические меры помогут не допустить этого. В рамках данной статьи мы сосредоточим внимание на возможностях библиотерапии как одного из методов профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

**Изложение основного материала статьи.** Понятие «эмоциональное выгорание» (англ. «burnout») было введено в психологию в 1974 г. американским психиатром немецкого происхождения Гербертом Фрейденбергером (1926-1999). Этот термин был оформлен им на основе наблюдений за работой медицинского персонала, которые он вел в рамках своей врачебной практики. Он заметил, что под влиянием больничных условий спустя некоторое время сотрудники становятся эмоционально напряженными, истощенными и постепенно теряют трудовую мотивацию. По мнению Г. Фрейденбергера, состояние работников вызвано сильным переутомлением и метафорически похоже на затухающее пламя костра или свечи. Он определил эмоциональное выгорание как постепенную утрату специалистом эмоциональной, когнитивной и физической энергии, которая влечет за собой эмоциональное и умственное истощение, физическое утомление, личную отстраненность и отсутствие удовлетворения работой, и отметил, что это состояние в большей степени характерно для профессий, связанных с эмоциональными перегрузками и интенсивным общением [3, 4].

В 80-е гг. XX в. американский психолог Кристина Маслач (род. 1946 г.) предложила рассматривать эмоциональное выгорание как совокупность симптомов и ввела в научный оборот термин «синдром выгорания». В трехфакторной модели выгорания, разработанной ею совместно со Сьюзан Джексон, этот психологический феномен выступает как комбинация эмоционального истощения, деперсонализации (цинизма) и редукции личных достижений. Кроме того, с точки зрения К. Маслач и С. Джексон, выгорание свидетельствует не только о переутомлении, истощении специалиста из-за многократного переживания стресса на работе, но и отражает переживание им профессионального кризиса, потерю смысла трудовой деятельности [1, 3, 4].

В настоящее время наряду с понятием «синдром эмоционального выгорания» (далее – СЭВ) в научных работах также встречаются термины «профессиональное выгорание», «психическое выгорание», «синдром выгорания», и все они используются для обозначения одного и того же состояния. При этом к определению данной категории в различных науках существуют разные подходы.

С точки зрения медицины, СЭВ представляет собой обратимое состояние, спровоцированное трудовым стрессом, патологическое влияние которого может быть ослаблено рядом лечебных мероприятий [4]. Необходимость пристального

внимания медицинской науки к данному синдрому подтверждается тем, что в 2019 г. Всемирная организация здравоохранения на основе значительного количества научных работ в этой области официально признала выгорание заболеванием, требующим лечения, и выделила его в отдельный диагноз в МКБ-11 (QD85 – выгорание, блок – проблемы, связанные с работой и безработицей) [3, 8].

В современной психологии СЭВ рассматривается как процесс неблагоприятных и сложных по своей структуре смысловых изменений личности, обладающих признаками необратимости и тенденцией к генерализации на все сферы социально-психологического функционирования субъекта [4]. Этот термин по содержанию пересекается с понятиями «стресс», «профессиональный стресс» и «профессиональная деформация», но не тождествен им. В частности, регулярное переживание профессионального стресса выступает как причина развития СЭВ, а сам синдром по признакам проявления похож на последнюю стадию протекания стресса – истощение. При этом СЭВ также представляет собой особый вариант профессиональной деформации, возникающий для сохранения энергии переутомленного специалиста, минимизации затрат его усилий на выполнение рабочих поручений [1].

На сегодняшний день выгорание встречается у представителей практически всех профессий, но наиболее подвержены ему специалисты, занятые в сфере «человек – человек» (врачи, педагоги, социальные работники, психологи, социальные педагоги и т.д.). К причинам развития СЭВ относят его обусловленность возникновением астено-субдепрессивного синдрома, неблагоприятные изменения иммунной системы, негативное воздействие урбанистического образа жизни и т.д. [1, 3, 4, 8]. Также выделены и описаны 3 группы факторов, обуславливающих возникновение этого синдрома: 1) индивидуальные (семейное положение, уровень образования, психологические особенности и др.); 2) организационные (условия работы, рабочие перегрузки, содержание труда, стиль руководства и др.); 3) особенности профессиональной деятельности и требования профессии [6].

По мнению В.В. Бойко, выгорание – это динамический феномен, развивающийся ни в один миг, а в соответствии с определенными фазами (им были выделены и описаны фазы напряжения, резистенции и истощения в развитии СЭВ). На начальной фазе о его возникновении сигнализируют натянутая улыбка специалиста и стремление минимизировать общение не только с коллегами, клиентами, но и с другими людьми. По мере накопления усталости симптомы выгорания становятся все более выраженными, изменяют личность работника, подрывают его здоровье (психосоматика, психические заболевания) и распространяются на другие сферы его жизни (семейная жизнь, хобби и т.д.). При этом с точки зрения М. Буриша, скорость развития данного синдрома индивидуальна и зависит от различий в эмоционально-мотивационной сфере профессионала и условий его труда [1, 4].

СЭВ обычно сопровождается не только переутомлением и истощением специалиста, но и переживанием им внутриличностных конфликтов. Наиболее часто у профессионалов встречаются следующие виды внутренних конфликтов. Первый вид возникает при столкновении трепетного отношения специалиста к работе с его неудовлетворенностью условиями, в которых она выполняется. Второй вид вызван несоответствием способностей работника предъявляемым требованиям и вытекающей из него невозможностью справиться с поставленными рабочими задачами. Длительное переживание специалистом внутриличностных конфликтов может привести к потере им смысла трудовой деятельности и к переживанию профессионального кризиса [4].

Еще в 2005 г. на конференции ВОЗ было отмечено, что около трети специалистов, работающих в сфере «человек – человек», отмечают у себя признаки СЭВ, и больше всего среди них педагогов [8]. С точки зрения Н.С. Пряжниковой и Е.Г. Ожоговой, в педагогической деятельности стрессовое напряжение обычно вызвано конфликтами с обучающимися, их родителями и руководством. Кроме того, психологический климат в педагогическом коллективе часто отличается отсутствием взаимной поддержки и взаимопонимания, конфликтами и оскорблениями со стороны коллег, что может выступать дополнительным источником беспокойства для специалистов и снижать результативность их деятельности. Хронификации стресса у педагогов способствуют невысокая зарплата и социальная неустраиваемость в сочетании с регулярными рабочими перегрузками, отсутствием свободного времени и невозможностью полноценно отдохнуть. Характерная для многих специалистов повышенная ответственность за результаты педагогического труда выступает как фактор, увеличивающий частоту переживания стресса [6]. При этом на фоне перегрузок педагоги вынуждены проявлять эмпатию в течение всего рабочего дня по отношению к обучающимся и другим участникам образовательного процесса. Подобное сочетание может способствовать возникновению психосоматических заболеваний, поскольку требует от специалиста высокого контроля своих эмоций, который при переутомлении не может продолжаться долго и негативно сказывается на функционировании организма [2].

На основе результатов экспериментальных исследований в отношении профессии педагога описана специфика развития выгорания:

- 30-40% молодых педагогов уходят с работы в течение первых 5 лет;
- педагоги со стажем отмечают, «что их просят делать больше, чем возможно»;
- педагогам свойственно продолжительное переживание эмоционального напряжения вследствие частых изменений в образовании и введении инноваций без достаточной подготовки, а также большого числа мероприятий, на которых обязательно нужно присутствовать, интенсивного документооборота и т.д. В итоге, у работников остается мало времени на отдых и восстановление [8].

Поскольку выгорание развивается постепенно, постольку нужно проводить профилактику его возникновения заранее. Так как первые признаки этого синдрома всегда отражаются в изменении общения работника с коллегами и клиентами, меры для предупреждения его появления обычно связаны с развитием эмпатии, рефлексии, идентификации и укреплением стрессоустойчивости. Для этого могут быть использованы социально-психологический тренинг, встречи по эффективности коммуникаций, обсуждение новых тенденций и перспектив в профессии, следование алгоритмам ЗОЖ и оптимального планирования профессиональной деятельности [2, 4]. Общие меры для профилактики СЭВ у педагогов включают следующие пункты:

- выработка и поддержание подходящего режима работы и отдыха, активное включение в другие сферы жизни помимо работы;
- систематическое развитие профессионализма и мобильности, внедрение педагогического творчества в работу;
- овладение навыками тайм-менеджмента и приоритизации;
- определение и своевременная корректировка смысла и системы мотивов своего педагогического труда;
- регулярная обратная связь о работе педагога от администрации;
- поддержание общения с коллегами и совместное развитие (участие в мероприятиях, курсах, тренингах, взаимная поддержка, обсуждение уроков друг друга и др.) [8].

В профилактике СЭВ широко применяется арт-терапия и отдельные разновидности данного метода практической психологии. Не исключением является и библиотерапия [2]. Этот метод определяют как специальное коррекционное

воздействие на человека с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации его психического состояния [5].

Терапевтический эффект от чтения книг обусловлен тремя закономерностями. Во-первых, читая книгу, человек погружается в сюжет, следит за действиями героев, сопереживает им, пытается спрогнозировать развитие событий, и за счет этого отвлекается от беспокоящей его стрессовой ситуации, отдыхает, постепенно успокаивается и расслабляется. Данный факт подтверждается результатами эксперимента, проведенного когнитивным нейропсихологом Д. Льюисом в 2009 г. На начальном этапе исследования испытуемым искусственно повысили уровень стресса, а затем предложили нормализовать свое эмоциональное состояние с помощью разных способов релаксации, среди которых были чтение книги, прослушивание музыки, чашка кофе или чая, прогулка и сеанс видеоигры. Согласно экспериментальным данным, чтение книги оказалось наиболее эффективным, после 6 минут чтения уровень стресса снизился на 68%, прослушивание музыки уменьшило степень переживания стресса на 61%, чашка кофе или чая – на 54%, прогулка – на 42%, сеанс видеоигры – на 21% [2, 7].

Во-вторых, во время чтения часто происходит идентификация с героем произведения, мы наблюдаем за его поведением, пытаемся понять причины его поступков, идентифицируем его историю на себя. Если ситуация, в которой оказался герой, похожа на нашу, то из книги мы можем взять ориентир для решения своей проблемы или же начать размышлять о том, как лучше поступить, и, в конце концов, найти выход [2, 5].

В-третьих, благодаря чтению книги у человека может запуститься катарсический процесс, т.е. освобождение от негативных (в том числе подавленных) эмоций, возникновение просветленного чувства, облегчения. Это возможно, если тема или настроение художественного текста совпадают с переживаниями читающего, и такая синхронизация способствует их выражению, проживанию. Часто это происходит за счет того, что сюжет книги вызывает у человека слезы или смех [2].

В профилактике СЭВ библиотерапия обычно используется как дополнительный метод. Педагоги могут обращаться к его возможностям для проживания стрессовых ситуаций и отвлечения от них, для отдыха и восстановления, для поиска путей выхода из профессионального кризиса, а также для поддержания общения с коллегами за счет обсуждения прочитанного совместно или самостоятельно. В профилактике СЭВ у педагогов наиболее распространенными являются следующие техники библиотерапии:

#### 1. Чтение книг без постановки каких-либо задач.

К этой технике педагоги могут обращаться как самостоятельно, так и в ходе работы с психологом. Они читают книги тогда, когда сочтут это необходимым, например, в конце рабочего дня, во время обеда и т.д. При этом педагоги могут преследовать такие цели как успокоение (публицистическая и художественная литература), получение удовольствия, радости (сложные и динамичные книги), укрепление уверенности в себе (биографические и автобиографические книги). Подбор книг для чтения происходит в соответствии с интересами читающего. Кроме того, выбранное произведение должно быть оптимального уровня сложности (сюжет книги должен быть понятен читателю) и актуальности (описанная в книге ситуация должна быть похожа на ситуацию читателя) для педагога [2]. В исследовании Н.С. Пряхникова и Е.Г. Ожоговой было установлено, что к чтению без постановки каких-либо задач обращаются 25% педагогов, и в основном они прибегают к этому способу для успокоения после стрессовых ситуаций. Чаще всего педагоги предпочитают юмористическую и подобную ей литературу [6].

#### 2. Совместное чтение книг с последующим обсуждением, разыгрыванием сцен.

Применение данной техники в профилактике СЭВ возможно только при участии психолога образовательной организации. Он набирает группу педагогов (обычно 8-12 человек), вместе они выбирают книгу, которую будут читать в течение некоторого времени (например, в течение месяца). Текст книги разбивается на части или в нем выделяются наиболее значимые пункты, разделы, которые нужно прочитать. Педагоги самостоятельно знакомятся с текстом, на встречах группы с психологом обсуждают прочитанное и выделяют важное для себя и своей ситуации на работе. Также на встречах могут проигрываться отдельные сцены из книг. В рамках совместных чтений психолог может предлагать педагогам обратиться как к художественным, так и к научно-популярным книгам по психологии, в частности, по теме выгорания [2, 5, 7].

#### 3. Проведение писательских марафонов.

Эта техника появилась относительно недавно, и обращение практических психологов к ней вызвано большой популярностью писательских марафонов в социальных сетях. Т.Л. Сидельникова в проведенном ею исследовании подчеркивает, что многие педагоги участвуют в таких марафонах и отмечают их позитивное влияние на эмоциональное состояние и видение вектора развития в профессии. В связи с этим, она предлагает в качестве профилактической меры использовать проведение писательских марафонов для педагогов образовательной организации. Подобные марафоны могут проводиться как на свободную, так и на какую-то определенную тему. Его участники на протяжении некоторого времени (например, 10-14 дней) ежедневно должны писать по тексту заранее заданного объема (например, не менее 1000 символов) на свободную или конкретную тему, выкладывать их в специально организованном виртуальном пространстве (например, группа в Телеграм, ВКонтакте), знакомиться с текстами других педагогов и комментировать их [8].

**Выводы.** Таким образом, под СЭВ рассматривают постепенное возникновение у работников вследствие систематического переживания профессионального стресса таких симптомов как эмоциональное истощение, деперсонализация (цинизм) и редукция личных достижений. Наиболее подвержены развитию выгорания специалисты из сферы «человек – человек», при этом среди них риск появления данного синдрома особенно высок у педагогов. Профилактику развития СЭВ важно начинать как можно раньше. В ее рамках могут быть использованы разные методы практической психологии, в том числе и библиотерапия. С ее помощью педагоги могут выделять время для отдыха и восстановления после стрессовых ситуаций на работе, искать варианты решения межличностных и внутриличностных конфликтов, обретать новые смыслы и мотивы профессионального труда, а также поддерживать и развивать общение с коллегами. Отдельные техники библиотерапии могут применяться работниками самостоятельно, другие – только при участии психолога образовательной организации.

#### Литература:

1. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 336 с.
2. Гузь, Н.А. Профилактика эмоционального выгорания средствами художественной литературы / Н.А. Гузь // Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. – 2023. – Vol. 12. – Is. 11A.
3. Инкина, О.Н. О возможностях преодоления синдрома эмоционального выгорания методами психотерапевтической работы / О.Н. Инкина // Актуальные проблемы научно-технического обеспечения процессов и производств в АПК: сборник трудов конференций преподавателей, студентов, магистрантов и аспирантов, посвященный 80-летию Новосибирского ГАУ. – Новосибирск, 2016. – С. 195-198
4. Князев, В.Н. Современное состояние проблемы эмоционального выгорания в психологической науке / В.Н. Князев, К.А. Ремизова // Вестник университета. – 2017. – № 5. – С. 181-189
5. Осипова, А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – Москва: ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.

6. Пряжников, Н.С. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н.С. Пряжников, Е.Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. – 2008. – Т. 13, № 2. – С. 87-95
7. Родионова, В.А. Релаксационный ресурс художественного текста как профилактика профессионального выгорания и стрессов / В.А. Родионова // Коррекционно-педагогическое образование. – 2020. – № 4 (24). – С. 67-71
8. Сидельникова, Т.Л. Использование писательского марафона как приема арт-терапии для профилактики эмоционального выгорания учителей / Т.Л. Сидельникова // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XII Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2020. – С. 40-43

## УДК 159.9

**кандидат психологических наук, доцент Оленникова Марина Васильевна**  
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург);  
**кандидат психологических наук Лучшева Людмила Михайловна**  
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург)

## ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОTCОВСТВЕ РОССИЙСКИХ И ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* Работа посвящена изучению представления об отцовстве российских и туркменских студентов. Рассмотрен феномен отцовства в контексте представлений о семье российских и туркменских студентов. Интерпретированы результаты контент-анализа, охарактеризована специфика представления об отцовстве российских и туркменских студентов. Выявлены значимые результаты на уровне значимости при  $p \leq 0,01$  при помощи метода углового преобразования Фишера.

*Ключевые слова:* отцовство, студенты, представление об отцовстве, феномен отцовства.

*Annotation.* The work is devoted to the study of the concept of paternity of Russian and Turkmen students. The phenomenon of fatherhood is considered in the context of ideas about the family of Russian and Turkmen students. The results of the content analysis are interpreted, the specifics of the idea of paternity of Russian and Turkmen students are characterized. Significant results were revealed at the significance level at  $p \leq 0,01$  using the Fisher angular transformation method.

*Key words:* fatherhood, students, the idea of fatherhood, the phenomenon of fatherhood.

**Введение.** Практический каждый мужчина, достигшей половой зрелости, имеет потенциальную возможность стать отцом. Однако биологическое способность быть родителем не всегда совпадает с психологической готовностью к родительству. Переход к состоянию отцовства, рождение первого ребенка – значимое событие в жизни каждого мужчины, важность подготовка к которому часто недооценивается.

Современный молодой человек не всегда готов реализовать собственное отцовство. В России юноши все чаще откладывают образование семьи и деторождение на более поздний срок, в Средней Азии наоборот юноши очень рано обретают семью, и поэтому важно знать, из чего складываются представления студентов об отцовстве и какие аспекты в формировании данного феномена являются приоритетными.

**Изложение основного материала статьи.** На сегодняшний день проблема формирования мужского поведения, чувства долга перед своей женой, родителями, детьми является актуальной. В некоторых странах происходит размывание традиционного образа отца, мужчины, главы семьи. Акцент на феминизацию, равенство прав между мужчинами и женщинами, преобладание неполных семей привело к упрощению роли отца.

Что приписывают мужчине, какие традиционно роли он выполняет, конечно в первую очередь материальное обеспечение семьи, защита дома и семьи, нечастое, можно сказать эпизодическое участие в воспитании детей. Чаще отец, рассматривается в контексте безотцовщины, алиментов, пассивного наблюдения явлений, связанных с воспитанием и обучением детей. Не даром всем известен анекдот про отца, который интересуется, почему ребенок не в школе и получает ответ о том, что школу он уже закончил несколько лет назад.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена важностью обращения к проблеме осознанного отцовства в связи со все более обостряющимися демографическими проблемами, возрастающим интересом к активному включению отцов в процесс воспитания детей; необходимостью создания программ социального и психологического сопровождения молодой семьи; недостаточной разработанностью проблемы отцовства в кросс-культурном аспекте.

Термин «отцовство» появился в научном дискурсе только во второй половине 1980-х годов. Изначально научные исследования в основном были посвящены семейной динамике, материнству и родительским обязанностям, а понятие «отцовство» уделялось минимальное внимание. Исследования проводились преимущественно в области детской психологии.

Становление отцовской родительской роли представляет собой критический и потенциально бурный процесс, оказывающий существенное влияние на семейную динамику, детско-родительские отношения и личностное развитие родителя. После рождения детей меняется уклад жизни, понимаются и осознаются новые приоритеты и выстраивается система уже семейных ценностей.

Отцовство, как отдельный феномен редко рассматривается, чаще он неотъемлемый элемент материнства, но находящийся не в равных условиях, а на вторых ролях. Мужчины психологически ощущают себя отцами, даже не сразу после рождения ребенка, в отличие от матери, у которой данное чувство может возникнуть в период беременности. Однако психологический путь к отцовству не связан по своей сути с актом рождения ребенка. В то время как материнство представляет собой естественное состояние, отцовство приобретает.

Будучи социокультурной конструкцией, отцовство имеет четкое определение в каждой культуре, часто воплощая свой собственный архетип, запечатленный в легендах, эпосах, песнях и культурных традициях. Часто можно наблюдать, что развитие роли отца отстает от развития роли матери. Ее суть причудливо переплетается с динамикой супружеских отношений – характеризующихся любовью, уважением, нежностью и эмоциональными границами. Участие будущего отца условно ассоциируется с формированием у женщины ощущения счастья, безопасности и надежности. Следовательно, отцовские чувства и готовность к отцовству, формируется под влиянием семейной межличностной динамики.

Одновременно с этим проблема развития личности и факторов, способствующих этому, долгое время оставалась актуальной как в зарубежном, так и в отечественном психологическом дискурсе. Об этом свидетельствуют работы многих ученых, таких как А. Адлер, М. Айзенка А. Маслоу, К.Р. Роджерс, а также К.А. Абульхановой, Л. Выготского, С. Рубинштейна и других в рамках психологической традиции.

Известный российский психолог А.Н. Леонтьев утверждал, что люди не рождаются полностью реализованными личностями, а развиваются с течением времени. Хотя генетические факторы играют определенную роль в развитии

личности, ученые подчеркивают глубокое влияние социальных факторов на этот процесс. Такие исследователи, как Ф. Знанецкий, Ч.Х. Кули, М. Мид, Ж. Пиаже, Э.Г. Эриксон, И.С. Кон, Б.Д. Эльконин, широко изучали взаимодействие социальных факторов и развития личности.

Отцовство является поворотным пунктом на пути самореализации человека, требующим глубоких качественных трансформаций личности. Исследования родительства, проведенные Р.В. Овчаровой, Н.А. Демчук [7], Н.Ю. Снягиной [8], Г.Г. Филипповой [10] и другими учеными, подчеркивают многогранность родительского воспитания. Воспитание – это целостная деятельность, включающая в себя совокупность родительских ценностей, установок, ожиданий, эмоций и подходов к детям. В его основе лежит воспитание позитивных чувств, в частности непоколебимой любви обоих родителей к своему отпрыску.

Ответственное родительство подразумевает наличие множества важнейших качеств, включающих в себя всестороннее понимание различных аспектов эффективного взаимодействия родителей и детей в сочетании с приверженностью к укреплению семейной гармонии. Это требует не только когнитивного понимания, но и осознания своей родительской роли, независимо от пола. Для многих мужчин стремление к отцовству является врожденной склонностью и представляет собой фундаментальную основу семейной структуры.

Исторически изучение отцовства уходит корнями в XIX век, где философы, такие как Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, И. Кант, А. Шопенгауэр и др., пытались разобраться в его сложностях. В XX веке социологи и психологи активно изучали отцовство как неотъемлемую грань родительского долга, опираясь на научные труды Ла Росса, Х.Э. Рихтера, Т.А. Гурко [2, 3], Э. Эриксона [4] и других.

По мнению Т.А. Гурко [3], процесс идентификации мужчины с отцовской ролью воплощает собой путь самореализации в качестве родителя, предполагающий усвоение соответствующих поведенческих норм.

Феномен отцовства привлекает значительное внимание психологов и ученых, вызывая научный интерес таких исследователей, как В.Н. Дружинин [5], Р.В. Овчарова [7], Г.Г. Филиппов [10]. Примечательно, что И.С. Кон [6] подчеркивает, что ответственный и заботливый отец олицетворяет собой важнейшую грань «нового человека».

Однако ряд исследователей, в том числе В.Е. Фтенакис [9], Е.В. Горбунова [1], Е.Ю. Снягина [8], отмечают тенденцию отставания воспитательной роли отца от роли матери в процессе развития.

Всплеск интереса к отцовству начался в начале 1980-х годов, совпав с переоценкой роли женщины в структуре семьи. Первоначально этот интерес достиг пика в те эпохи, когда отцы в основном выступали в роли единственных кормильцев. Однако с ростом числа разводов до 50% и рождением значительной части детей в неполных семьях этот интерес несколько снизился.

Отцовство проявляется по-разному в различных социальных контекстах. В примитивных человеческих обществах отцовские роли сводились к таким задачам, как добыча пищи и обеспечение защиты, что имело решающее значение для выживания потомства. В современных обществах распространены неполные семьи, особенно возглавляемые матерями – одиночками, наводит на мысль, что дети могут процветать и без отцовской фигуры. Однако многочисленные наблюдения показывают, что дети, выросшие в семьях без отца, сталкиваются с повышенными рисками, начиная с неуспеваемости в учебе и заканчивая повышенной склонностью к девиантному поведению и подростковым самоубийствам.

Возникновение отцовских эмоций тесно переплетается с уровнем зрелости родителей. Следовательно, пожилые отцы, как правило, переживают отцовство более глубоко, что отражает повышенную психологическую готовность к родительству. И наоборот, молодые отцы, как и их молодые матери, часто не могут получить удовлетворение и счастье от общения со своими детьми. Зрелые отцы, напротив, демонстрируют заботливый родительский подход, отмеченный искренней преданностью благополучию ребенка. Такие отцы активно занимаются воспитанием детей и играют важную роль в их воспитании, особенно на этапе становления. Их любовь к детям пронизана желанием передать им мудрость, поделиться опытом и привить чувство культурного наследия. Такие отцы умеют устанавливать значимые связи со своими маленькими детьми, воспитывая в них традиционно мужские черты, такие как защищенность, ответственность и внутренняя сила благодаря отцовскому участию.

Отцовская идентификация обозначает процесс, в ходе которого люди признают себя родителями и либо принимают, либо отвергают преобладающие культурные нормы, диктующие отцовское поведение, тем самым признавая свою роль в семейной ячейке [10].

Теоретические представления об отцовстве формируются в обществе с ранней взрослости, уточняясь под влиянием личного опыта, в частности взаимодействия с будущей матерью и будущим ребенком. Однако этот процесс развития может нарушаться под воздействием таких факторов, как отвержение супруги или более широкие социальные проблемы, с которыми сталкиваются будущие отцы, например, финансовые трудности и нестабильность работы.

Цель исследования – изучить представление об отцовстве российских и туркменских студентов. Для выявления представлений мужчины о себе как отце применили модифицированный Р.В. Манеровым вариант методики «20 утверждений самооотношения» М. Куна и Т. Мак-Партленда; для изучения бессознательного восприятия мужской роли и образа идеального отца применили методику «7 мужских архетипов». Всего в исследовании принимало участие 60 российских и 60 туркменских студентов. Все студенты обучаются в высших учебных заведениях гуманитарных факультетов, на четвертом курсе, не состоят в зарегистрированном браке.

Начнем с первой методики М. Куна и Т. Мак-Партленда. В представлениях мужчин о себе как об отце всего было получено 300 характеристик, которые были сгруппированы в две группы смысловых категорий.

Первая группа смысловых категорий сформирована на основе типологизации мужчин-отцов, предложенной Р.В. Овчаровой: «Добытчик», «Ответственный», «Любящий», «Понимающий», «Воспитывающий», «Создатель стимульной среды», «Неприятие себя, как отца».

Полученные результаты по методике представления о себе как об отце приведены в таблице 1.

Значимые результаты в представлении о себе как об отце (в %)

| Категории представлений      | Российские студенты | Туркменские студенты | Уровень значимости $\Phi^*$ –углового преобразования Фишера |
|------------------------------|---------------------|----------------------|---|
| «Добытчик»                   | 14,6                | 25,3                 | $p \leq 0,01^*$   |
| «Ответственный»              | 26,0                | 31,3                 | $p \leq 0,01^*$   |
| «Создатель стимульной среды» | 14,6                | 1,0                  | $p \leq 0,01^*$   |
| «Неприятие себя как отца»    | 6,7                 | 0                    | $p \leq 0,01^*$   |
| Прочее                       | 0                   | 5,3                  | $p \leq 0,01^*$   |

Полученные данные позволяют говорить о том, что ведущей категорией представления студентов о себе как об отце, является «ответственный отец». Респонденты считают, что основным качеством отца является ответственность, осознанная необходимость выполнения принятых обязательств, чувство долга.

Очень важной категорией для студентов является понимание роли отца как воспитателя–учителя, передающего свой опыт, при этом терпеливого и уважающего ребенка.

Различия выявлены по трем показателям. Так, туркменские студенты чаще, выделяют важной для себя функцию «добытчика» в семье, выделяя разные аспекты материального обеспечения семьи.

У российских студентов существенно более выражен показатель «отец – как создатель стимульной среды». За этой категорией скрыто представление о том, что взаимодействие отца с ребенком должно происходить, прежде всего, в сфере совместного досуга, в играх, развлечениях, дружеском времяпрепровождении. Привлекает к себе внимание факт, что российские студенты не готовы принять на себя роль родителя.

По результатам контент-анализа выделена группа смысловой категории ответов, которые были распределены по компонентам:

- когнитивный, включает в себя осознание родителями родственной связи с ребенком, представление о себе как о родителе, распределении родительских ролей («теория родительства»);
- эмоциональный, включает субъективное ощущение человеком себя как родителя, родительские чувства, отношение к ребенку, отношение к себе как к родителю (эмоциональный фон родительства);
- поведенческий, включает в себя умения и навыки по уходу, материальному обеспечению, воспитанию и обучению ребенка, взаимоотношения с супругом(ой) как с родителем общего ребенка, стиль семейного воспитания (реализация родительства в реальном поведении). Результаты эмпирического значения критерия Фишера демонстрируют значимые различия ( $p \leq 0,01$ ) по эмоциональному (россияне 31,5%, туркмены 24%) и поведенческим (россияне 28,8%, туркмены 45,3%) компонентам.

Как видно из полученных результатов, больше выражен поведенческий компонент отцовской роли у туркменских студентов. Студенты осознанно выделяют у себя конкретные умения, связанные с исполнением отцовских обязанностей, чаще встречались, такие высказывания: «буду много времени проводить с женой и детьми», «буду делать все возможное, чтобы сплотить семью», «буду учить уважать старших», «буду учить конкретным делам». У российских студентов преобладает восприятие роли отца с приятными моментами, весельем, совместным проведением досуга, развлечениями.

В целом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что основное смысловое значение отцовства у студентов связано с определенными отношениями в семейной системе, заботой, воспитанием, ответственностью и содержит когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты.

Методика «7 мужских архетипов» позволила определить образ идеального отца. Результаты эмпирического значения критерия Фишера демонстрируют значимые различия ( $p \leq 0,01$ ) только по образу «Воин» (россияне 6,7%, туркмены 23,3%) и «Философ» (россияне 31,6%, туркмены 16,6%). Если анализировать все результаты, то архетипы в порядке приоритета располагаются следующим образом: у российских студентов «Философ», «Купец» (26,7%), «Крестьянин» (20%); у туркмен «Купец», «Воин» (23,3%), «Монарх» (21,7%). Архетип Слуги не был выбран.

Для российских студентов архетип «Философ» в наибольшей степени ассоциируется с традиционным образом «мудрого отца», формирует в мужчине стремление познать истину и передать это знание другим.

Для российских и туркменских студентов с архетипом «Купец» идеальный отец стремятся к ответственности, удачливы и терпеливы, с творческим мышлением и коммуникативными способностями, со стремлением к знаниям и желанием передавать их.

Респонденты туркменской группы идеального отца описывают как надежного, терпеливого, трудолюбивого и хозяйственного главу семьи, принимающего на себя ответственность, умеющего защищать и отстаивать ее интересы.

**Выводы.** Большинство российских и туркменских студентов выделяют воспитательную составляющую отцовской роли и необходимость нести ответственность за ее выполнение. Наряду с этим, туркменские студенты чаще, ассоциируют роль отца с необходимостью материально обеспечивать семью. Для российских студентов существенной составляющей отцовской роли является возможность дружеского и радостного общения с ребенком.

Основное смысловое значение отцовства у студентов содержит когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Выявлена большая выраженность поведенческого компонента отцовской роли у туркменских студентов, которая может выражаться в конкретных действиях, обеспечения, воспитания, материального обеспечения. У российских студентов выражен эмоциональный компонент предполагающий акцент на чувства и эмоции, связанные с отцовством.

Архетипические профили отцовской роли у российских и туркменских студентов отличаются, так для респондентов российской группы идеальный отец сочетает предприимчивость, коммуникативные способности, знаниям, которые стремится передать детям.

Для туркменских студентов идеального отца это «надежный тыл», который берет на себя обязанность по защите и материальному обеспечению своей семьи.

#### Литература:

1. Горбунова, Э.В. Представление об отцовстве в современном обществе / Э.В. Горбунова // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы: Сборник тезисов участников шестой всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития, посвящ. 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой. – Москва, 13-14 декабря 2018 года. – Москва: МГППУ, 2018. – С. 71-75

2. Гурко, Т.А. Брак и родительство в России / Т.А. Гурко. – Москва: Ин-т социологии РАН, 2008. – 325 с.
3. Гурко, Т.А. Новые семейные формы: тенденции распространения и понятия / Т.А. Гурко // Социологические исследования. – 2017. – № 11. – С. 99-110
4. Детство и общество / Э.Г. Эриксон; Перевод, науч. ред. [и примеч.] А.А. Алексеева. – Санкт-Петербург: Психол. центр «Ленато»; Балашиха: Фонд «Унив. кн.», 1996. – 589 с.
5. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 176 с.
6. Кон, И.С. Этнография родительства / И.С. Кон. – Москва: Высшая школа, 2001. – 196 с.
7. Овчарова, Р.В. Исследование психологической готовности юношей к отцовству / Р.В. Овчарова, Н.А. Демчук // Вестник Курганского государственного университета. – 2006. – №2 (6). – С. 68-72
8. Сиягина, Н.Ю. Современная молодая семья: взрослые и дети / Н.Ю. Сиягина. – Санкт-Петербург: КАРО, 2007. – 205 с.
9. Современная семья: образование и развитие ребенка: учебно-практическое пособие / Под ред. В.Э. Фтенакиса. – Москва: Нац. образование, 2019. – 83 с.
10. Филиппова, Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход / Г.Г. Филиппова // Психологический журнал. – 1999. – № 5. – С. 82-87

**Психология**

**УДК 37.015.32**

**ассистент, аспирант Поленякин Илья Валерьевич**

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

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье исследуется проблема психологической готовности студентов педагогических вузов к наставнической деятельности. Психологическая готовность личности к осуществлению профессиональной деятельности рассматривается, как интегративное личностное образование, представленное в когнитивном, эмоционально-оценочном и поведенческом аспектах человека. Делается анализ данного понятия с позиции личностно-деятельностного подхода. Наставническая деятельность является одним из вариантов профессиональной деятельности, поэтому имеет и общие структурные составляющие данного процесса, и свои специфические особенности. Мотивационная составляющая включает готовность будущих педагогов стать наставниками. Эмоционально-оценочный компонент связан с позитивным отношением к наставнической деятельности, добровольным включением в данный процесс. Когнитивная составляющая психологической готовности включает в себя – абнотивность, гибкость мышления, творческую активность. Психологическая готовность студентов педагогических вузов к наставнической деятельности, поддерживается сформированными личностными и профессиональными наставническими качествами. Необходимо целенаправленное формирование психологической готовности студентов педагогических вузов к наставнической деятельности в образовательном пространстве педагогического вуза.

*Ключевые слова:* наставничество, наставник, психологическая готовность к наставнической деятельности, студенты педагогических вузов.

*Annotation.* The article investigates the problem of psychological readiness of students of pedagogical universities to mentoring activity. Psychological readiness of a person to carry out professional activity is considered as an integrative personal formation represented in cognitive, emotional-evaluative and behavioural aspects of a person. This concept is analysed from the position of personal-activity approach. Mentoring activity is one of the variants of professional activity, so it has both general structural components of this process and its specific features. The motivational component includes the readiness of future teachers to become mentors. Emotional and evaluative component is associated with a positive attitude to mentoring activity, voluntary inclusion in this process. The cognitive component of psychological readiness includes - abnegativity, flexibility of thinking, creative activity. Psychological readiness of students of pedagogical universities to mentoring activity is supported by formed personal and professional mentoring qualities. It is necessary to purposefully form psychological readiness of students of pedagogical universities to mentoring activity in the educational space of pedagogical university.

*Key words:* mentoring, mentor, psychological readiness for mentoring activity, students of pedagogical universities.

**Введение.** Масштабные экономические и социокультурные изменения в современном обществе, динамично стимулируют формат требований, предъявляемых к будущим специалистам-профессионалам. Личность, ориентированная на построение успешного профессионального маршрута, полноценную реализацию индивидуальных ресурсов должна быть не только компетентна в избранной специальности, но обладать навыками реализационного блока действия.

Студенты вузов будущие педагоги, постигая азы профессии, нацеливаются на развитие универсальных навыков, позволяющих формировать эффективную образовательную траекторию обучающихся, как нормотипичных, так и с особыми образовательными потребностями.

Одной из эффективных стратегий взаимодействия с обучающимися (всех категорий образовательных потребностей) является наставничество, как система недирижных отношений передачи нового опыта, знаний, мотивирующих личность на саморазвитие и полноценную реализацию индивидуального потенциала. Минпросвещением России была разработана целевая модель наставничества обучающихся в системе образования. Целью ее внедрения является максимально полное раскрытие потенциала личности наставляемого. Однако внедрение данной модели в школе невозможно без целенаправленной подготовки к наставничеству студентов педагогических вузов, а это предполагает, в свою очередь, формирование у будущих педагогов психологической готовности к наставнической деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** В современной научной практике проблему готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности рассматривают достаточно широко. Первичные системные обращения ученых к данной проблеме относятся к середине XX века, когда появились исследования В.С. Ильина, Б.Ф. Райского, В.В. Серикова и др., касающиеся значимости профессиональной подготовки личности к трудовой деятельности. Основным вектором данных исследований являлась научная аргументация потребности в рефлексии эффективных стратегий достижения профессионального мастерства, рисков несоответствия личности, избранной профессиональной стезе, поиску путей оптимизации индивидуальных ресурсов будущих специалистов [9].

В научной практике трактовка понятия готовность личности достаточно вариативна, выделяют временную (ситуативную) и долгосрочную (устойчивую) психологическую готовность (М.И. Дьяченко, Л.В. Кандыбович, В.А. Крутецкий, Ю.В. Сысоев, В.П. Попов, А.Ц. Пуни и др.); функционально ориентированную и личностно-ориентированную (А.Г. Асмолов, Р.Г. Гурова, М.А. Дмитриева, Д.А. Леонтьева, и др.). Понимание данного феномена, безусловно, отражает аспект области исследовательских действий ученых и имеет вариативный аспект трактовок.

Исследователи в области педагогической психологии и психологии личности, указывали на то, что понятие «готовность» личности представляет собой длительный конструкт устойчивого психического состояния (Б.Г. Ананьев, Л.С. Рубинштейн, К.К. Платонов, В.А. Крутецкий, А.А. Деркач, Л.А. Кандыбович, К.А. Маркова, В.А. Сластенин и др.). Данный феномен рассматривается большинством ученых, как первичный акт вхождения в профессиональную деятельность, подкрепляемый осознанностью, важностью желаемого результата, оправданностью предпринимаемых действий.

В психолого-педагогических исследованиях феномен готовности осуществление профессиональной деятельности рассматривается большинством ученых, как интегративное личностное образование, представленное в мотивационном, когнитивном, эмоционально-оценочном и поведенческом аспектах человека. Исследователи отмечают многослойность данного состояния личности и его динамическую структуру. Вектор изучения данного феномена находится в фокусе проблемы целостного развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн, А.А. Деркач, К.А. Маркова, К.К. Платонов, Н.Д. Левитов, В.А. Сластенин и др.). Наиболее активно, проблема психологической готовности личности к профессиональной деятельности, рассматривается учеными в векторе личностно-ориентированного, личностно-деятельностного, системного подходов.

В частности, в исследовании Б.Г. Ананьева отмечается, что готовность, как состояние субъекта деятельности, сопряжено с устойчивыми психическими особенностями восприятия индивидуальных ресурсов, условий, осуществления намерений и значимости желаемого результата интеракций [1].

В исследовании В.Л. Бозаджиева можно обнаружить сходную точку зрения, касающуюся психологической готовности личности к профессиональной деятельности. Автор указывал, что, в этом ключе, готовность отражает субъективное состояние личности, которая осознает достаточный уровень компетентности и ресурсов для выполнения задуманного плана профессиональных действий [5].

Исследователи отмечают, что взрослеющая личность на этапе самоопределения (жизненного, личного, социального, профессионального) осуществляет выраженную рефлексию не только индивидуальных ресурсов, но и, имеющегося опыта, системы ожиданий (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.А. Бизяева, М.Н. Миронова и др.) [6, 4, 3, 13].

В исследовании А.А. Бизяевой отмечается, что готовность личности осуществлять профессиональную деятельность, как активность и нацеленность личности сопряжена с ситуативной мобилизацией ресурсов, подкрепленной значимостью предстоящих интеракций и рефлексией прогнозируемых эффектов. Автор указывает, что своевременный мониторинг актуального состояния готовности к профессиональной деятельности снижает риски выборов неконструктивных стратегий [3].

В этой связи, на наш взгляд, рефлексия, как соотнесение субъективных представлений, касающихся задуманных профессиональных планов и реальных обстоятельств, в которых они должны реализовываться, позволяет личности выступать эффективным субъектом профессиональных взаимодействий. Мы считаем, что осознанное принятие значимости перспективных действий, с опорой на реалистичную оценку собственных ресурсов и бытийной ситуации определяет общий контур психологической готовности личности к профессиональной деятельности.

Сходную точку зрения можно обнаружить в исследовании Д.А. Леонтьева, в котором автор отмечает значимость самоактуализации для личностного развития. Исследователь указывает на то, что самоактуализация маркирует психологическую готовность личности, укрепляет целеустремленность и выступает индикатором ее выраженности [12].

Можно с уверенностью утверждать, что взаимосвязь личностно-значимых характеристик и профессиональных качеств выступают основанием для построения личностно конструкта осознанного настроя на выполнение профессиональных задач. Мы вслед за А.Г. Асмоловым считаем, что подобная связь может маркироваться, как динамический (саморазвивающийся) ресурс личности и определять сущностное наполнение психологической готовности, нацеленной активности на реализацию профессиональной деятельности [2].

Изучение проблемы психологической готовности личности к профессиональной деятельности в рамках личностно-деятельностного подхода представлено в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.А. Деркач, Е.А. Климова, В.А. Крутецкого, К.К. Платонова и др.

В исследовании С.Л. Рубинштейна, указывается на то, что реализация деятельности сопряжена с активной мотивацией на акты интеракции, в основе которой находится готовность личности [14]. Ученый отмечал, что процесс формирования психологической готовности к реализации задач профессиональной деятельности основывается на логике построения в сознании личности предикторов целеполагания: цели, задач, выбора средств достижения, оценочных критериев результативности. Это позволяет личности сохранять устойчивость готовности к действию.

Исследователи отмечают, что психологическая готовность личности к осуществлению деятельности базируется на сформированности особого контура личностных качеств, свойств, характеристик, выступающих триггерами дальнейшей перспективной деятельности личности и, ее нацеленности на результативные интеракции.

Следует отметить, что деятельностный аспект в структуре готовности личности к профессиональной деятельности представляет собой формат активного предъявления миру своих потенциальных возможностей и устремлений. Фактически, речь идет о том, что конструкт понимания (познавательный аспект), побуждения (мотивационный аспект), саморегуляции (волевой аспект) сопряжен с функционированием психомоторных и психических явлений в структуре психологической готовности личности к осуществлению профессиональной деятельности (А.А. Деркач, В.Ф. Жукова, А.М. Столяренко и др.) [7, 8, 15].

Таким образом, можно резюмировать, что феномен «психологическая готовность личности на осуществление профессиональной деятельности» представляет собой многослойное образование, включающее в себя мотивационную, когнитивную, эмоционально-оценочную, регулятивную составляющие, которая имеет динамичный вектор саморазвития и определяет траекторию развертывания процесса включения в профессиональное поле взаимодействия.

Наставническая деятельность является одним из вариантов профессиональной деятельности, поэтому имеет те же структурные составляющие данного процесса. Однако, на наш взгляд, необходимо включить в характерологическую основу специфические особенности, связанные с пластом взаимодействия педагога-наставника (ментора) с наставляемым (менти).

В первую очередь, речь идет о мотивационной составляющей психологической готовности личности на осуществление наставнической деятельности с позиции наставника. Как показывает практика, студенты педагогических вузов и новички-педагоги имеют диффузное представление о возможных трудностях контактирования в формате наставнического взаимодействия с наставляемым-менти. Причем, нацеленность на данное взаимодействие может быть недостаточно выражено. Это обстоятельство сопряжено с тем, что молодые люди (студенческая молодежь и новички-педагоги) не имеют



достаточного наставнического опыта работы в надситуативном формате «эвристического реагирования». В исследовании А.Г. Асмолова данный аргумент отмечается, как динамический ресурс личности [2].

На наш взгляд, эвристическое реагирование, основанное на динамическом ресурсе личности, способствует построению успешной траектории образовательного маршрута в системе «наставник-менти», создания коэволюционных взаимодействий, в которых обратная связь подкрепляет активность субъектов к диалогу, рефлексии контента отношений. Подкрепляющим фактором, возможной перманентной активации эвристического реагирования выступает, вне всякого сомнения, устойчивая ориентация наставника (студента, молодого педагога) на саморазвитие, расширение поля познавательной активности, обретения новых компетенций.

Мы считаем, что стимуляция к активной деятельности сопряжена с отрелесированного в сознании понимая значимости дальнейших интеракций, покрепленных осознанным, ответственным отношением к выбору перспективных действий. Это обстоятельство связано с развитой антиципационной состоятельностью личности педагога-наставника, возможностью сформировать объективный прогноз эффектов реализации избранных стратегий в профессиональном поле.

Кроме того, на наш взгляд, мотивационная составляющая психологической готовности студентов педагогических вузов на осуществление наставнической деятельности с обучающимися коррелирует с готовностью принять собственные ресурсные и нересурсные зоны, а также выраженность и конструктивность совладания с ситуацией трудностей. Вне всякого сомнения, речь идет о подкрепляющем воздействии адекватного самооценивания, стрессоустойчивости, гармоничном принятии собственного «Я» и инаковости других.

Важным предиктором психологической готовности к наставнической деятельности, на наш взгляд, выступает также эмоционально-оценочный аспект будущих действий со стороны наставника (студента, молодого педагога). Сам факт позитивного отношения к избранному формату профессиональной деятельности сопряжен с осознанием ответственности, связанной с получением эмоционального удовлетворения от ожидания результативности взаимодействия. В этой связи, следует отметить, что развертывание творческой активности в процессе наставничества, возможно в ситуации выраженного подкрепления позиции наставника (студента, молодого педагога) индивидуальным стремлением к успешности, обретением личностной значимости, потребности патернального взаимодействия с менти.

Мы считаем, что эмоционально-оценочный компонент психологической готовности на осуществление наставнической деятельности взаимосвязан с важным показателем процесса наставничества – добровольностью включения в данный процесс. Это обстоятельство позволяет субъектам процесса изначально не испытывать сложности с проблемой психологического сопротивления конструкту взаимодействия и воспринимать информационный поток в доверительном, развивающем поле контактирования.

Обоснованием данной идеи выступает исследование И.В. Кругловой, в котором отмечается, что эффективность наставничества сопряжена с принятием менти (обучающегося) добровольного решения о данном формате взаимодействия [11].

Близкую точку зрения можно обнаружить в исследовании Д.Х. Шунк, К.А. Маллен, в котором авторы отмечают, что общение в недирективном, взаимоободряющем формате, стимулирует потребность в расширении поля познавательной активности у менти и подкрепляет осознание конструктивности избранной стратегии у наставника [17].

Н.Б. Трофимова и Г.В. Орлова показали значимость эмоциональных способностей в структуре личности будущего педагога [16]. Ими была разработана и внедрена модель развития эмоционального интеллекта будущих педагогов. Исследователи пришли к выводу о том, что «...необходимо создать психолого-педагогические условия для его развития с опорой на будущую профессиональную деятельность» [16, С. 45].

Особенностью когнитивной составляющей психологической готовности личности на осуществление наставнической деятельности состоит в том, что выраженным вектором данного предиктора является наличие и развитость абнотивного мышления педагога-наставника, его профессиональной компетентности, способности работать в ситуации неопределенности, склонности к эвристическому реагированию, мобильности, саморегуляции, гармоничному принятию собственного «Я» и ценности партнеров по взаимодействию.

На наш взгляд, наставник (студент, молодой педагог) должен научиться транслировать менти собственную когнитивную состоятельность, представленную в понимании профессиональных задач, навыках эффективного обучения менти, быть способным к расширению познавательного поля взаимодействия, саморазвитию. В этой связи, следует отметить, что наставник должен соответствовать уровню компетентности, требуемой процессом наставнической деятельности с обучающимися. Важным является ни наличие сверхспособностей, а выраженная компетентность в образовательном поле и наличие эффективных социальных навыков, характерных качеств личности.

В исследовании М.М. Кашапова отмечается, что проявление творческой активности и конструктивное предъявление миру индивидуальных ресурсов выступает одним из маркеров зрелости личности. Автор указывает, что истинное творческое начало в структуре личности взаимосвязано с абнотивной потребностью трансляции имеющихся способностей, передачей опыта, стратегий достижения [10].

Мы считаем, что когнитивная состоятельность наставника в процессе взаимодействия с менти выражается так же в трансляции уверенности и осознанности предпринимаемых действий в ходе взаимодействия. Педагог-наставник должен иметь укорененную в сознании ответственность за избранную образовательно-развивающую траекторию обучения менти. Иными словами, транслируя свободу познавательной активности, творческого самовыражения, наставник должен ориентировать менти на социально приемлемые категории предъявления собственного «Я» и индивидуальных ресурсов миру.

По нашему мнению, также одним из базовых предикторов психологической готовности наставнической деятельности с обучающимися выступает волевая саморегуляция, которая предполагает, умение совладания с трудными ситуациями или ситуациями неопределенности, рефлексивность, морально-этическую ответственность.

Это обстоятельство определяет потребность развития у будущих педагогов навыков стрессоустойчивости, эмоциональной стабильности, уверенного поведения, адекватной самооценки, гармоничного принятия собственного «Я», ценности партнеров по взаимодействию. Регулятивная составляющая психологической готовности к наставничеству (менторству) предполагает наличие у педагога-наставника выраженного социального и эмоционального интеллекта, социальных навыков успешного взаимодействия, эмпатии. Иными словами, успешное наставничество (менторство) – это эффективное взаимодействие субъектов, в котором наставник использует ресурсный потенциал своей личности, а менти принимает компетентную развивающую его личность поддержку. Формирование психологической готовности студентов педагогических вузов к наставнической деятельности является необходимым психолого-педагогическим условием подготовки будущих педагогов к эффективному наставничеству в школе.

**Выводы.** Таким образом, подводя итог, краткому теоретическому анализу проблемы психологической готовности студентов педагогических вузов к осуществлению наставнической деятельности с обучающимися, можно констатировать следующие положения. Феномен «психологической готовности личности к наставнической деятельности» представляет

собой многослойное образование активной готовности, включающее в себя мотивационную, когнитивную, эмоционально-оценочную, регулятивную составляющие, которая имеет динамичный вектор саморазвития и определяет траекторию развертывания процесса включения в профессиональное поле взаимодействия наставника и наставляемого (менти).

Психологическая готовность студентов педагогических вузов к наставнической деятельности, поддерживается сформированными личностными и профессиональными наставническими качествами. Отечественные и зарубежные исследователи выделяют достаточно обширную вариативность наставнических качеств для эффективного осуществления наставнической деятельности. Системный анализ перечисленных характеристик позволил выделить базовые качества, необходимые для успешной наставнической деятельности. К ним относятся: мотивация аффилиации; эмпатичность, эмоциональный интеллект, эмоциональная стабильность; адекватная самооценка; интернальный локус контроля; морально-этическая ответственность; выраженность коммуникативных навыков; абнотивность; гибкость мышления; творческая активность; педагогическая рефлексивность.

#### Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Москва: Просвещение, 2013. – 288 с.
2. Асмолов, А.Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования / А.Г. Асмолов // Образовательная панорама. – 2016. – № 1(5). – С. 6-8
3. Бизяева, А.А. Рефлексивное мышление учителя как путь обретения профессиональной и личностной зрелости / А.А. Бизяева // Психолого-педагогические условия формирования социально зрелой личности : Материалы международной научно-практической конференции. 125-летию С.Л. Рубинштейна посвящается, Псков, 24-25 апреля 2014 года. – Псков: Псковский государственный университет, 2014. – С. 112-121
4. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Москва: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
5. Бозаджиев, В.Л. К вопросу о психологической готовности к профессиональной деятельности / В.Л. Бозаджиев // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 7. – С. 98-99
6. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
7. Деркач, А.А. Теоретические основы психологической готовности студентов – будущих психологов к профессиональной деятельности / А.А. Деркач, Д.А. Водопьянов // Акмеология. – 2017. – № 2(62). – С. 7-13
8. Жукова, В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» / В.Ф. Жукова // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – № 6. – С. 117-121
9. Ильин, Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
10. Кашапов, М.М. Абнотивность как ресурсное качество в структуре педагогического мышления / М.М. Кашапов // Психологическая безопасность образовательной среды: материалы IV Междунар. научн.-практ. конф. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2021. – С. 127-136
11. Круглова, И.В. Наставничество в профессиональной компетентности подростков / И.В. Круглова // Педагогическое образование и науки. – 2007. – № 1. – С. 25-27
12. Леонтьев, Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: Историко-критический анализ / Д.А. Леонтьев // Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002. – 363 с.
13. Миронова, М.Н. Личностно-смысловые детерминанты развития профессионализма педагога: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Миронова Марина Николаевна. – Москва, 2002. – 227 с.
14. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
15. Столяренко, А.М. Психологические и педагогические основания профессионально-личностного ориентированного высшего образования / А.М. Столяренко // Вестник Академии права и управления. – 2010. – № 19. – С. 140-142
16. Трофимова, Н.Б. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов как условия успешности профессиональной деятельности / Н.Б. Трофимова, Г.В. Орлова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2(299). – С. 41-47
17. Schunk, D.H. Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning / D.H. Schunk, C.A. Mullen // Educational Psychology Review. – 2013. – Т. 25. – № 3. – P. 361-389

Психология

УДК 159.99

старший преподаватель Портнягина Анастасия Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

### ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТРЕКА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧЕНОГО

*Аннотация.* Характерной особенностью модернизации системы научных исследований становятся более высокие новые требования к личности ученого и к его научным компетенциям. В современных условиях подготовки к научной деятельности акцент делается на компетентностном подходе. Углубление рефлексивной культуры научного познания приводит к качественным изменениям в понимании природы научно-исследовательской деятельности, ее структуры, методов и способов научного исследования. Таким образом, становится интересным компетентностная модель личности ученого и условия ее формирования и развития. Развитие личности будущего ученого, его готовности к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию является одной из приоритетных целей современного научного сообщества. В статье рассматриваются условия формирования научно-образовательного трека, его влияние на процесс развития компетенций. Представлены условия разработки индивидуального образовательного маршрута. За основу развития рефлексивной культуры взята циклическая модель обучения Д. Колба. Модель позволяет определить ведущего стиля научной деятельности, под который подбираются образовательные задачи. Избранная исследовательская стратегия предполагает рассмотрение формирования научно-образовательного трека, который выступает условием развития рефлексивной культуры ученого.

*Ключевые слова:* научные компетенции, рефлексивная культура, научно-образовательный трек.

*Annotation.* A characteristic feature of the modernization of the system of scientific research is the higher new requirements for the personality of a scientist and for his scientific competencies. In modern conditions of preparation for scientific activity, the emphasis is on a competency approach. The deepening of the reflective culture of scientific knowledge leads to qualitative changes in the understanding of the nature of research activities, its structure, methods and methods of scientific research. Thus, the competence

model of the scientist's personality and the conditions for its formation and development become interesting. The development of the personality of the future scientist, his readiness for self-education, self-education and self-development is one of the priority goals of the modern scientific community. The article discusses the conditions for the formation of a scientific and educational track, its impact on the process of developing competencies. The conditions for the development of an individual educational route are presented. The cyclical learning model of D. Kolb was taken as the basis for the development of reflective culture. The model allows you to determine the leading style of scientific activity, under which educational tasks are selected. The chosen research strategy involves considering the formation of a scientific and educational track, which is a condition for the development of a scientist's reflective culture.

*Key words:* scientific competencies, reflective culture, scientific and educational track.

**Введение.** Актуальность развития научных компетенций будущих ученых, исследователей во время обучения в аспирантуре подтверждается существующими трендами в научном сообществе, высокими требованиями к составу надпрофессиональных компетенций. При этом, дефицит необходимых научных компетенций влечет за собой низкий уровень исследовательской деятельности. Очевидно, что попытки поиска универсального научного метода, «философского камня», способного восполнить дефицит не существует. Возможным в рамках области научного знания одним из инструментов нивелирования данной проблемы выступает интегрированное научно-образовательное пространство, направленное на формирование и развитие научных компетенций.

К научным компетенциям следует относить такие компетенции как умение общаться (коммуникативная культура ученого), адекватно оценивать себя (рефлексивная культура), планировать и контролировать свою научно-исследовательскую деятельность [7]. В данном научном исследовании за ключевую компетентность мы берем рефлексивную культуру ученого.

Еще Платон и Сократ в своих работах говорили о самопознании, самоопределении и анализе собственных поступков. Самого понятия «рефлексия» тогда еще не было – этот термин появился позднее от латинского «reflexio» – «обращение назад» (подразумевает, что человек оценивает себя и свои действия в прошлом). Платон считал, что размышления о себе самом, о своей личности является единственным способом развития и самосовершенствования - именно так толковалось понятие рефлексии у философов.

Позже данный термин появляется и в психологии. Ключевым отличием является практический подход психологии, в котором рефлексия трактуется как способ к самопознанию с целью оценки своего мышления и направления его в нужное русло для реализации своих возможностей и достижения успеха.

Рефлексия подразумевает собой самоанализ человеком себя и своих поступков, их соответствия общепринятым нормам и моральным ценностям. Оценивая свое поведение, человек подходит к определению своего «Я», склонностей и особенностей личности, сильных и слабых сторон, а также видит проблемы, на которые стоит обратить внимание [3].

При этом рефлексивную культуру ученого, как правило, выделяют как ключевую компетенцию. С точки зрения философии всю рефлексивную культуру можно рассматривать как исследовательскую рефлексивную культуру. Обусловлено это тем, что ее определяют, как особый принцип человеческого мышления, направленного на предметное осмысление самого знания, критический анализ его содержательного аспекта, в том числе методов познания.

У Г.П. Щедровицкого рефлексивная культура как философская категория означает процесс размышления человека о происходящем в его собственном сознании, осмыслении содержания собственного самосознания, принцип мышления, форму теоретической деятельности [8]. Опираясь на суждения А.А. Митюшина, констатируем, что рефлексия как мышление, направляет человека на осмысление и осознание личностных форм, также критический анализ методов познания, деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира личности [6]. Такое понимание рефлексии представляет собой результат непрерывных смысловых, в том числе научно-исследовательских, преобразований.

В.А. Сластенин рефлексивную культуру рассматривает как системообразующий фактор профессионализма, в структуре которого выделяет следующие составляющие: стратегии и способы осознания и переосмысления личностного опыта и профессиональной деятельности; решение профессиональных задач и преодоление проблемно-конфликтных ситуаций; сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций; построение собственной системы смыслов; открытость профессиональному творчеству; стремление к самореализации своих научно-исследовательских намерений [5].

Важно отметить, что в момент, когда существующие методы не способны решить сформулированную научную проблему, то происходит интенсивное изучение истории и методологии науки для выработки новых научных методов. И как раз в данный момент срабатывает рефлексивная культура ученого, которая и ведет его к развитию новой научной методологии, новому научному открытию. Как отмечает С.А. Лебедев, наблюдается некоторый парадокс: создатели новой методологии менее известны, чем те ученые, которые ее применяли в своих научных исследованиях [4]. Также, ученый отмечает, что сама природа метода научного познания определяется не только его объектом, но и тем, на каком уровне рефлексивной культуры ученый взаимодействует с изучаемыми объектами.

Д. Локк сформулировал понятие о рефлексии, которое близко к современной его трактовке. Он определяет ее как элемент сознания, то, чем занят разум в процессе мышления. Нам представляется интересным, что Д. Локк осуществляет исследование рефлексии в контексте происхождения и источников научной идеи.

Таким образом, моделирование научного профиля ученого обуславливает определение уровня сформированности необходимых научных компетенций с целью развития ключевых компетенций, необходимых для повышения производительности научной деятельности.

Формирование научно-образовательного трека и его влияние на процесс развития компетенций возможно при условии создания системы специальных условий:

- особые механизмы научно-образовательного трека;
- использование специальной методики формирования научно-образовательного трека;
- сопровождение процесса формирования и реализации научно-образовательного трека.

Данные условия позволяют актуализировать вопросы для будущего ученого, например, такого формата как: Кто он: начинающий научный исследователь? Зачем и для чего пришёл в конкретную научную область? Как создать наилучшие условия для максимального раскрытия научного потенциала? К каким научным открытиям я стремлюсь? Что даст обществу продукт моего научного открытия?

**Изложение основного материала статьи.** В основе исследования используется теоретический анализ психологической, философской и педагогической литературы по исследуемой проблеме; моделирование условий развития рефлексивной культуры; анкетирование, интервью; выделена специфика научно-исследовательского трека, включающая

разработку исследовательских задач для проектирования индивидуальных образовательных маршрутов развития дефицитных научных компетенций.

Методика формирования научно-образовательного трека:

1. Организация диагностики личностного профиля ученого.
2. Сопоставление собственного профиля ученого с желаемым научным профилем.
3. Анализ дефицита научных компетенций.

4. Анализ ученым собственного профессионального научно-исследовательского опыта, показателей научной деятельности, с учетом рефлексивной культуры.

5. Разработка индивидуального исследовательского маршрута.

6. Анализ (оценка) результатов развития рефлексивной культуры.

Данный процесс является циклическим и непрерывным.

В рамках данного исследования научных компетенций используются для обозначения интегрированных характеристик качества личности ученого, необходимых для эффективной научной деятельности.

В основе развития рефлексивной культуры заложен акмеологический подход с учетом принципов обучения взрослых, основанный на представлении о личности ученого как самостоятельном, активном субъекте научно-исследовательской деятельности, ориентированном на саморазвитие. Ученый, с точки зрения акмеологического подхода, может достичь вершины научных открытий в исследовательской деятельности в условиях качественно организованного научно-образовательного трека, включающего в себя переработку сложной информации в форме профессионального и социально-личностного научного познания.

Важно признавать ведущую роль ученого как субъекта научной деятельности в свободе выбора им содержания, форм и методов (технологий) научного исследования. Также необходима организация свободной исследовательской среды, в которой реализуются индивидуальные научные траектории с помощью рефлексивной культуры. В результате в процессе научного поиска происходит изменение представлений ученого о своих научных компетенциях.

В основу развития рефлексивной культуры ученого может быть заложена циклическая модель, разработанная в 1984 году Д. Колбом [10]. Автор модели исходит из предположения, что взрослые учатся через осознанную деятельность и мышление одним из четырех способов, исходя из этого разработал повторяющийся цикл, необходимый для приобретения надпрофессиональных и профессиональных компетенций (Рис. 1):

- конкретный опыт – получение результата действия;
- рефлексивное наблюдение – размышление над опытом;
- теоретические концепции с помощью абстрактной концептуализации;
- применение на практике – активная экспериментальная проверка.

Согласно концепции Д. Колба, полноценное научное знание формируется только после прохождения всех четырех этапов. В его концепции процесс познания циклический и непрерывен. Сторонники этой научной идеи Хони и Мамфорд идентифицировали 4 варианта (стиля) предпочтений в обучении, соответствующих стадиям по Колбу [9]:

- активист - начинает с получения конкретного опыта, совершение действия;
- мыслитель – начинает с размышлений, мыслительное отражение действия;
- теоретик – начинает с анализа существующих подходов, осмысление полученного опыта;
- прагматик – начинают с осознания того, как это скажется на них, применение нового образа действия, приобретение опыта.

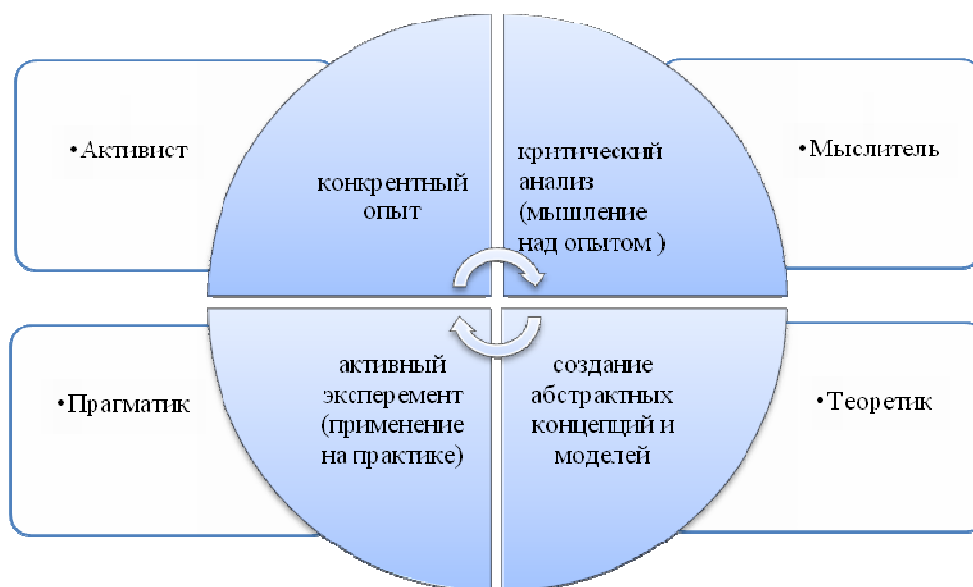


Рисунок 1. Циклическая модель обучения

По мнению авторов этой модели, процесс обучения может начинаться на любой стадии и представляет собою бесконечную спираль. При определении ведущего стиля деятельности подбираются образовательные задачи, которые соответствуют конкретному циклу конкретный стиль обучения:

– конкретный опыт начинается с совершения действия и получения результата, что соответствует активному стилю обучения – подбираются задачи на анализ существующего опыта профессиональной деятельности. Д. Локк трактовал действие этого алгоритма с следующей последовательности: во-первых, ученый, приобретая чувственный опыт, наблюдает

за собой и получает идеи первого порядка; во-вторых приобретая идеи первого порядка в качестве своих новых научных элементов, человек сознательно начинает оперировать ими (анализировать, синтезировать и т. п.), при этом уже получая идеи второго порядка;

– рефлексивное наблюдение как размышление над опытом проявляется через мыслительное отражение действия – подбираются задачи на осмысление, осознание; Д. Локк заложил основу развития научных представлений о рефлексии в психологическом знании, тем самым определив, что человек сам управляет своим сознанием, опираясь на личный опыт, который получает в результате внешнего воздействия и личностной рефлексивной культуры;

– формирование теоретических концепций с помощью анализа и осмысления полученного опыта – подбираются задачи на изучение теоретических концепций;

– апробация на практике как активная экспериментальная проверка, применение нового образа действия и приобретение опыта – подбираются задачи на практические действия, реализацию в научной деятельности.

Следует отметить, что современные психологические исследования профессионализма ученых свидетельствуют о корреляции рефлексивной организации научной деятельности и рефлексивной культуры ученого [2]. В следствии чего происходит активизация рефлексии научного потенциала личности ученого, переосмысление научного опыта, а также повышение готовности к творчеству, расширение потенциального поля рефлексивной культуры в научной деятельности.

**Выводы.** Следует отметить, что рефлексия всегда присутствует в деятельности ученого. При этом она соотносится к осмыслению конкретной научной работы в контексте личностных жизненных целей. Также она относится и к оценке научного взаимодействия в собственной внутренней, духовной жизни, осмыслению того наследия, открытия, который оставит будущий ученый и исследователь. Это инициирует размышления о понимании собственного предназначения в науке, о мере личностной научной ответственности, научных амбициях. И в данных категориях это воспринимается внутренней ревизией ученого.

Разработка индивидуального образовательного маршрута с учетом содержания, форм и методов обучения, является наиболее наукоемкой задачей стоящей перед исследователями в данной области.

Переход с каждого этапа цикла обучения фиксируется новым содержанием научно-образовательного трека и продолжается в процессе всего профессионального развития ученого.

Результат:

– сформированное у ученого представления о его личном способе деятельности и реальным содержанием поставленных профессиональных задач. Происходит синхронизация ценностей ученого с ценностями научной системы (аксиологический подход);

– формирование системы технологий для активного поиска новых смыслов научной деятельности;

– развитие вовлеченности (самотивации) ученого в научно-исследовательский процесс;

– создание собственной системы для развития научных компетенций.

Компетентный профиль ученого и его научно-исследовательская эффективность проявляется в возможности достижения позитивных, а также избежание отрицательных изменений показателей научной деятельности. К числу позитивных результатов можно отнести создание определенной степени самостоятельности в определении научной методики выполнения исследования, повышение интенсивности научной деятельности, и как результат готового продукта.

**Литература:**

1. Батенева, Е.В. Рефлексия как предмет исследования: социально-философский и педагогический аспекты / Е.В. Батенева // Философия образования. – 2019. – Т. 19, № 3. – С. 31-45

2. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. – М., 2000. – С. 391.

3. Каяшева, О.И. Личностная рефлексия как условие самопонимания студентов вуза / О.И. Каяшева // Вестник университета. – 2015. – № 12. – С. 326-328

4. Лебедев, С.А. Методологические традиции и методологическая культура ученого / С.А. Лебедев // Гуманитарный вестник. – 2021. – №6.

5. Слостёнин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостёнин, Г.И. Чижикова. – М.: Академия, 2003. – 185 с.

6. Философский словарь / Под ред. Т.И. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

7. Шмачилина, С.В. Значение рефлексии в формировании исследовательской культуры / С.В. Шмачилина // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – №3 (38). – С. 58.

8. Щедровицкий, Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 798 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20082058>

9. Honey, P. The Manual of Learning Styles / P. Honey. – Maidenhead Peter Henry Publications, 1992.

10. Kolb, A.Y. The Learning Way: Metacognitive Aspects of Experiential Learning / A.Y. Kolb // Simulation & Gaming. – 2009. – V. 40. – № 3. – P. 297-327

**Психология**

**УДК 159.522.8**

**аспирант кафедры психологии и социальной педагогики Сапаров Алексей Александрович**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

## **ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА**

*Аннотация.* Статья посвящена социально-психологической характеристике подросткового возраста. Психолого-педагогическая характеристика детей подросткового возраста предполагает рефлексию трёх сфер их деятельности – мышления, коммуникации и кооперации и самосознания; их описание представлено в статье. Отмечается, что мышление детей подросткового возраста также становится более социальным: подростки активно начинают воспринимать идеи социальных ролей, субординации, воспринимают новые для них нормы коммуникации. Адаптация подростка к школьному обучению, применительно к особенностям его мышления в подростковом возрасте, выражается в первую очередь в том, что изменяются единицы мышления ребёнка: изначально будучи образным и символическим, предметно-ориентированным, таковое приобретает черты абстрактного. В первую очередь это выражается в освоении подростками абстрактных математических понятий (например, функции, степени, производной), в замещении предметов абстракциями. Аргументируется, что в рамках социализации нивелируется эгоцентрическое начало прежнего детского мышления, что, в

свою очередь, оказывает влияние на особенности подростковой коммуникации и кооперации. Делается вывод о том, что коммуникативная парадигма подросткового возраста может быть охарактеризована как понимающая, поскольку именно понимание как intersubjective процесс позволяет детям в рамках педагогической коммуникации оперировать единицами, пока не обретшими для них форму теоретических понятий. Показывается, что мышление подростков дополняет учебно-коммуникативную ситуацию дополнительными деталями, не соотносящимися с её действительными условиями. Тем самым, творческая роль воображения в процессе кооперации состоит в том, чтобы соответствующие механизмы подростковой психики задействовались в ситуациях, когда обращение к воображению оправданно целями выполнения конкретных учебных действий, в том числе в рамках групповой работы. Отмечается, что в подростковом возрасте возникает первое социально-психологическое противоречие, с которым сталкивается подросток: с одной стороны, коммуникативные реалии школьного класса задают основания для того, чтобы «быть как все»; с другой – формирующаяся потребность в самоактуализации проявляется в интенции к успеху, получению лучших – в сравнении с одноклассниками – оценок.

*Ключевые слова:* подростковый возраст, социально-психологический статус, мышление, психика, коммуникация, кооперация

*Annotation.* The article is devoted to the socio-psychological characteristics of adolescence. The psychological and pedagogical characteristics of adolescent children presuppose reflection on three layers of their activity - thinking, communication and cooperation, and self-awareness; their description is presented in the article. It is noted that the thinking of adolescent children also becomes more social: adolescents actively begin to perceive the ideas of social roles, subordination, and perceive new communication norms for them. A teenager's adaptation to schooling, in relation to the peculiarities of his thinking in adolescence, is expressed primarily in the fact that the child's units of thinking change: initially being figurative and symbolic, object-oriented, it acquires abstract features. First of all, this is expressed in teenagers mastering abstract mathematical concepts (for example, function, degree, derivative), in replacing objects with abstractions. It is argued that within the framework of socialization, the egocentric beginning of the previous childhood thinking is leveled, which, in turn, influences the characteristics of adolescent communication and cooperation. It is concluded that the communicative paradigm of adolescence can be characterized as understanding, since it is understanding as an intersubjective process that allows children, within the framework of pedagogical communication, to operate with units that have not yet taken the form of theoretical concepts for them. It is shown that the thinking of adolescents supplements the educational and communicative situation with additional details that do not correlate with its actual conditions. Thus, the creative role of imagination in the process of cooperation is to ensure that the appropriate mechanisms of the teenage psyche are involved in situations where appealing to the imagination is justified by the goals of performing specific educational actions, including within the framework of group work. It is noted that in adolescence, the first socio-psychological contradiction that a teenager faces arises: on the one hand, the communicative realities of the school class set the basis for "being like everyone else"; on the other hand, the emerging need for self-actualization is manifested in the intention to succeed, to obtain better grades – in comparison with classmates.

*Key words:* adolescence, socio-psychological status, thinking, psyche, communication, cooperation.

**Введение.** В контексте осуществления социально-психологической характеристики подросткового возраста оправданно обратиться к понятию о педагогической валидности, под которой в специальной литературе пониманию категориальную истинность психолого-педагогической модели. В этом смысле, базовым постулатом педагогической валидности является утверждение о том, что истинность вывода детерминруется его соответствием системе утверждений, выдвинутых в рамках исходной концепции. С этих позиций наша социально-психологическая характеристика подросткового возраста будет строиться на основе концепции познавательной мотивации в рамках теории сенсуализма, в соответствии с которой для подростков характерна устойчивая интенция к познавательной деятельности, к изучению окружающего мира, опосредованная их индивидуальным интересом [4, С. 191]. В теоретико-психологическом плане данная концепция, по справедливому замечанию Н.В. Ахметзяновой, основывается на двух фундаментальных принципах – принципе взаимосвязи психических явлений и принципе развития [1, С. 5-6]. Следование этим принципам позволит, с опорой на данные возрастной психологии, сформулировать концептуально непротиворечивую социально-психологическую характеристику подросткового возраста.

Помимо теории сенсуализма и выработанной на её основе концепции познавательной мотивации другим теоретико-методологическим основанием социально-психологической характеристики подросткового возраста является теория конвергенции В. Штерна, которая рассматривает психическое развитие подростка как процесс, складывающийся под влиянием двух факторов: биологического (наследственности) и социального (среды). При этом, с учётом предметной репрезентативности настоящего исследования, ключевое внимание здесь будет уделено именно социальному фактору, поскольку именно он оказывает существенное влияние на психические процессы и специфику поведения подростка. Принципиальной основой этой теории выступает принцип единства биологического и социального начала, выражающийся, с одной стороны, в физиологической детерминации психологических процессов, в органической обусловленности мыслительного процесса, а, с другой стороны, в фундаментальном влиянии факторов внешней среды на социально-психологический статус подростка.

**Изложение основного материала статьи.** Сама по себе психолого-педагогическая характеристика детей подросткового возраста, как отмечается в литературе, предполагает рефлексию трёх слоёв их деятельности – мышления, коммуникации и кооперации и самосознания; их описание будет представлено далее.

*Мышление подростка.* Подростковый возраст (11-17 лет) – это период, в который развитие психических процессов осуществляется весьма интенсивно. Жан Пиаже в фундаментальной работе «Речь и мышление ребёнка» отмечает, что к 7-летнему возрасту модель мировоззрения ребёнка перестаёт быть эгоцентричной (то есть происходит дифференциация внутренней и внешней жизни ребёнка), а мышление от образного начинает эволюционировать к понятийному, процесс чего завершается к концу подросткового возраста [7, С. 50-52]. «В средних классах, – пишут М.А. Дьячкова и Е.Д. Зверева, – в результате систематической познавательной деятельности детей формируются важнейшие новообразования. У детей формируются словесно-логическое мышление, способность выполнять действия в уме, умение управлять своим состоянием, рефлексия, способность целенаправленного восприятия, осмысленного произвольного запоминания» [3, С. 120]. В этом возрасте также интенсивно происходит становление потребности-мотивационной сферы подростка.

Подростковый характеризуется также тем, что на его протяжении продолжает осуществляться адаптация к обучению в условиях средней школы, которая неизбежно затрагивает процессы и структуры в мышлении. Этапы этой адаптации (ориентировочный, неустойчивое приспособление, относительно устойчивое приспособление, устойчивое приспособление) соответствуют 5-ому, 6-ому, 7-ому и 8-ому классам. В эти периоды изначально преобладание негативных психических процессов (например страха), как правило, сглаживается к концу 5-ого класса и полностью исчезает к 6-ому.

Адаптация подростка к школьному обучению, применительно к особенностям его мышления в подростковом возрасте, выражается в первую очередь в том, что изменяются единицы мышления ребёнка: изначально будучи образным и

символичным, предметно-ориентированным, таковое приобретает черты абстрактного. В первую очередь это выражается в освоении подростками абстрактных математических понятий (например, функции, степени, производной), в замещении предметов в процессе выполнения учебных действий абстракциями (например, когда при выполнении математического задания описанный предмет (референт) замещается числом как его абстрактной количественной характеристикой и далее – когда один абстрактный объект (число) заменяется другим (алгебраическим символом)).

Мышление детей подросткового возраста также становится более социальным: подростки активно начинают воспринимать идеи социальных ролей, субординации, воспринимают новые для них нормы коммуникации. В рамках социализации нивелируется эгоцентрическое начало прежнего детского мышления, что, в свою очередь, оказывает влияние на особенности их коммуникации и кооперации.

*Коммуникация и кооперация подростков.* В период младшего подросткового возраста способ коммуникации подростков охарактеризован Ж. Пиаже как «действенный» разговор». «При “действенном” разговоре создается впечатление, что дети хорошо понимают друг друга, и поэтому педагогический приём, состоящий в том, что одного ребенка заставляют объяснить другому какое-нибудь арифметическое или школьное правило, удаётся при условии, что объяснение сопровождается показыванием при помощи действий, жестов или какого-то материала для обучающих игр» [7, С. 88]. Тем самым, в младшем подростковом возрасте специфика коммуникативных навыков подростков состоит в том, что эффективность педагогической коммуникации зависит от наглядности и широкой образности. Опосредуемые формированием понятийного мышления, такие навыки являются недостаточными для того, чтобы собственно вербальный разговор для них был эффективным средством педагогической коммуникации.

В то же время, применительно к развитию исследовательских умений подростков, Ж. Пиаже пишет следующее: «Существенная часть умственных исканий ребенка, – отмечает он, – обходится действительно без всякой связи с материалом, находящимся фактически в его распоряжении, или без связи с конкретными представлениями. Мы не говорим уже о нашей обычной школе, где ребёнку с 7-летнего возраста не приходится больше непосредственно знакомиться ни с одним предметом и где его мысль тонет в полном вербализме. <...> Другое направление исследований – это степень достоверности, какую можно уделить сновидениям, сказкам, фантазированию во время игры и т.п. Все эти искания могут производиться лишь в вербальной плоскости – в том смысле, что они всегда будут отличаться от исканий, относящихся к игрушкам, инструментам и т. д., предполагающим ручной труд или по крайней мере манипуляцию» [7, С. 90].

Высказывания подростка – социальны. Это значит, что таковые осуществляется им в контексте социальной ситуации, главным образом – в ситуации обучения. При этом нуждаемость в наглядном представлении, хоть и является имманентно присущей процессу обучения, уменьшается постольку, поскольку подросток приобретает способность к абстрактному мышлению.

Такова, например, идея числа как знака, выражающего характеристику объекта. С одной стороны, число, буква, символ – первые абстракции, понимаемые подростком. С другой стороны, эти абстракции в подростковом возрасте всё же остаются жёстко привязаны к социальной или физической реальности. Однако было бы несомненной ошибкой считать, что такая привязка в принципе имманентна подростковому мышлению. Г.П. Щедровицкий блестяще описал это в работе «Проблемы методологии системного исследования» на примере счёта объектов. «Объекты, – писал Щедровицкий, – ...имеют целый ряд сторон, и когда мы их начинаем считать, то выделяем одну сторону каждой группы – количество... Это количество мы выражаем в значках..., а потом производим какое-то странное действие – мы складываем числа» [8, С. 15]. Иными словами, в процессе педагогической коммуникации (которая, как известно, тесно связана с мышлением), в процессе выполнения конкретных учебных действий, происходит знаковое замещение объекта (например, обозначенный в математической задаче предмет замещается числом). Эта процедура, являющаяся важнейшей предпосылкой формирования теоретического мышления, отражает основную когнитивно-коммуникативную парадигму подросткового возраста – переход от натуральной (объектной) системы коммуникации к абстрактной (понятийной). Конечно, учащиеся средних классов не задаются вопросом о понятии числа или о понятии буквы, но, вместе с тем, у них, бесспорно, присутствует их понимание, в том смысле, в котором таковое, согласно диалектико-герменевтической философии, противопоставляется теоретическому знанию.

Тем самым, коммуникативная парадигма подросткового возраста может быть охарактеризована как понимающая, поскольку именно понимание как интересубъективный процесс позволяет детям в рамках педагогической коммуникации оперировать единицами, пока не обретшими для них форму теоретических понятий.

Здесь же следует охарактеризовать специфику кооперации подростков. Как известно, в этом возрасте особую роль играет психический процесс воображения. В этом контексте, воображение проявляет себя и в рамках кооперации. По словам Ж. Пиаже, «...когда объяснитель выражается плохо, воспроизводитель не может пополнить неясное или забытое в полученном объяснении. Более того, со своей стороны, он привносит стремление искажать то, что ему передаётся правильно. К тому же у него есть тенденция не слушать своего собеседника, как это нам часто подтверждало обычное наблюдение над спонтанными разговорами детей» [7, С. 106]. В этом смысле, особенности кооперации подростков (как между собой, так и в рамках общения с педагогом) состоят в том, что в их рамках существенную роль играет воображение, причём таковое может как способствовать повышению эффективности педагогического процесса, так и снижать её в ситуации, когда кооперация характеризуется наличием дефектов (например, неправильно или неясно изложенным заданием, непроработанностью объяснения). В последнем случае мышление подростков дополняет учебно-коммуникативную ситуацию дополнительными деталями, не соотносящимися с её действительными условиями. Тем самым, творческая роль воображения в процессе кооперации состоит в том, чтобы соответствующие механизмы подростковой психики задействовались в ситуациях, когда обращение к воображению оправданно целями выполнения конкретных учебных действий, в том числе в рамках групповой работы. Такая дидактическая установка особенно актуальна для образовательной ситуации современной школы.

*Самосознание подростков.* Как отмечается в литературе, самосознание есть «осознание... своих чувств, мыслей, мотивов поведения, ценностных ориентаций, своего положения в обществе, а также осознание вытекающих из этих психических свойств и ориентаций особенностей своего поведения. Самосознание предполагает рефлексивность человека на самого себя и способность с достаточной степенью объективности оценить своё “Я”, свою уникальность как человека среди других людей, каждый из которых также обладает уникальностью» [6, С. 495]. По В.С. Мерлину, в подростковом возрасте самосознание последовательно проходит четыре фазы развития:

- 1) сознание тождественности, когда дифференцируется восприятие внутренних и внешних реакций;
- 2) сознание активного начала «Я», в контекстах которого интенсифицируется стремление подростка к самостоятельной деятельности, в том числе самостоятельному изучению нового для него объекта;
- 3) сознание психических свойств, в рамках которого подросток обобщает данные самонаблюдения, начинает рефлексивно относиться к себе и своей деятельности, осознавать характер и значение своих поступков в психосоциальном контексте;

4) социально-нравственное сознание, для которого характерно начало морального измерения своего поведения, его оценки с позиции «хорошо» – «плохо», «дозволено» – «запрещено» [5].

В подростковом возрасте интенсификация процессов самосознания обусловлена стремлением к познанию себя, пониманию своей роли в социуме и предназначения. Подросток под влиянием реалий школьного обучения нивелирует эгоцентрическую установку (в целом характерную для младших школьников) и начинает задаваться вопросами о себе самом как личности и социальном существе. В педагогическом плане это выражается, в частности, в специфике игровых и имитационных учебных действий, в рамках которых подросток «примеряет» различные роли, осваивает новые для него социальные навыки, стремясь понять своё место в мире. Тогда же в условиях возможности сравнения себя со сверстниками подросток формирует притязание на признание со стороны учителя, родственников и одноклассников, которое интенсифицируется в ситуации исполнения им своей первой конституционной обязанности – получения образования. Здесь, в свою очередь, возникает первое социально-психологическое противоречие, с которым сталкивается подросток: с одной стороны, коммуникативные реалии школьного класса задают основания для того, чтобы «быть как все»; с другой – формирующаяся потребность в самоактуализации проявляется в интенции к успеху, получению лучших – в сравнении с одноклассниками – оценок.

В подростковом возрасте также развивается половая идентификация и самоидентификация, обуславливающая соответствующие особенности поведения в образовательной ситуации. Как отмечается в литературе, «в процессе своего развития подростки разных полов, усваивая цели и смысл общения в различных социальных контекстах, учатся по-разному использовать язык, что позволяет говорить о мужском и женском, или гендерном, коммуникативном стиле, который представляет собой обобщенную характеристику совокупности признаков коммуникативного поведения одной гендерной группы в противопоставлении характеристике коммуникативного поведения другой гендерной группы».

**Выводы.** Осуществлённая психолого-педагогическая характеристика подросткового возраста позволяет прийти к выводу о том, что в социально-психологическом статусе их подростков большую роль играют особенности их мышления, коммуникации и кооперации и самосознания, специфика которых должна учитываться при совершенствовании методики и методики применительно к образовательной ситуации современной школы.

#### **Литература:**

1. Ахметзянова, Н.В. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника. Методическое пособие / Н.В. Ахметзянова. – Казань: Казанский государственный университет, 2012. – 91 с.
2. Гетто, Е.Ю. Речевое поведение в гендерном аспекте: проблемы теории и методики описания: Диссертация ... кандидата филологических наук: 12.02.19 / Е.Ю. Гетто. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – 248 с.
3. Дьячкова, М.А. Проблема развития познавательных учебных действий у детей среднего школьного возраста / М.А. Дьячкова, Е.Д. Зверева // Вопросы образования: история, теория, практика: Сборник научных статей. В 2-х частях / науч. ред. М.А. Дьячкова, отв. ред. О.Н. Томюк. Ч. 1. – Екатеринбург, 2016. – С. 118-123
4. Маматова, М.А. Особенности формирования учебной мотивации младших школьников посредством дифференцированного подхода в обучении / М.А. Маматова, С.А. Нуржанова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 2-1. – С. 185-194
5. Мерлин, В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В.С. Мерлин. – Пермь: Пермский государственный университет, 1970. – 120 с.
6. Мухина, В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В.С. Мухина. – Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. – 1090 с.
7. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Сост. новая ред. пер. с фр., коммент. Вал.А. Лукова, Вл.А. Лукова. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
8. Щедровицкий, Г.П. Проблемы методологии системного исследования / Г.П. Щедровицкий. – М.: Издательство «Знание», 1964. – 64 с.

**Психология**

#### **УДК 159.9**

**студент Семенихина Валерия Артемовна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

**кандидат психологических наук Вержицкая Елена Николаевна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### **СВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ С СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТЬЮ И АГРЕССИЕЙ У ГОРНОСПАСАТЕЛЕЙ**

*Аннотация.* Данное исследование анализирует взаимосвязь профессионального выгорания у горноспасателей с социальной фрустрированностью и агрессией. Введение обосновывает актуальность темы в контексте экстремальных условий работы горноспасателей. В основной части исследования рассмотрены подходы к проблеме профессионального выгорания, социальной фрустрированности и агрессии. Представлен теоретический анализ и обоснование психологического исследования. Проведён психологический анализ профессиональной деятельности горноспасателей с помощью метода профессиографии. Представлены результаты психодиагностического исследования профессионального выгорания, социальной фрустрированности и агрессии. Проведён корреляционный анализ, демонстрирующий связь между уровнем профессионального выгорания, социальной фрустрированности и агрессией. Описана психологическая интерпретация статистических связей между изучаемыми явлениями. Также обсуждаются стадии и симптомы, через которые профессиональное выгорание может приводить к агрессивным и фрустрирующим проявлениям у горноспасателей. Заключение подводит итоги исследования, обращая внимание на важность психологической поддержки данной профессии.

*Ключевые слова:* профессиональное выгорание, агрессия, фрустрированность, социальная фрустрированность, горноспасатели.

*Annotation.* This study analyzes the relationship of professional burnout among mountain rescuers with social frustration and aggression. The introduction substantiates the relevance of the topic in the context of the extreme working conditions of rescuers.



The main part of the study examines approaches to the problem of professional burnout, social frustration and aggression. A theoretical analysis and justification of psychological research are presented. A psychological analysis of the professional activity of mountain rescuers was carried out using the occupational method. The results of a psychodiagnostic study of professional burnout, social frustration and aggression are presented. A correlation analysis has been carried out demonstrating the relationship between the level of professional burnout, social frustration and aggression. The psychological interpretation of statistical connections between the studied phenomena is described. The stages and symptoms through which professional burnout can occur are also discussed.

*Key words:* professional burnout, aggression, frustration, social frustration, mountain rescuers.

**Введение.** горноспасательная деятельность представляет собой одну из самых требовательных и стрессовых профессий. В условиях экстремальных ситуаций, таких как производственные аварии, землетрясения, или лавины, горноспасатели подвергаются значительному физическому и эмоциональному напряжению. Эта работа требует высокой концентрации, силы воли, и способности к принятию сложных решений в сжатые сроки. Горноспасатели часто сталкиваются с высоким уровнем стресса, эмоционального напряжения и физического изнурения во время выполнения своих обязанностей. Если этот стресс и напряжение не управляются эффективно, они могут привести к профессиональному выгоранию. Когда человек чувствует себя выгоревшим, его способность к эмоциональному контролю и управлению ситуациями снижается. Это может привести к возникновению агрессивных реакций на стрессовые ситуации или на окружающих.

Профессиональное выгорание может также приводить к социальной фрустрированности у горноспасателей. Когда работник чувствует себя эмоционально истощенным и измотанным, его способность поддерживать качественные социальные отношения ухудшается, что может привести к ощущению одиночества, недооцененности и разочарования в отношении с коллегами или близкими. Горноспасатели, страдающие от профессионального выгорания, могут чувствовать, что их нужды в поддержке и понимании не удовлетворяются, что вызывает социальную фрустрированность.

В целом, профессиональное выгорание может оказывать негативное влияние на эмоциональное состояние горноспасателей, что может привести как к агрессивным реакциям на стресс, так и к социальной фрустрации из-за неспособности поддерживать качественные социальные отношения. Эти явления вместе создают цикл негативных реакций, который может усугубиться в условиях экстремальности и высокого уровня напряжения.

В последние десятилетия наблюдается увеличение внимания к психологическому благополучию и здоровью работников в экстремальных профессиях. Однако, мало исследований фокусировались на связи между профессиональным выгоранием, социальной фрустрированностью и агрессией у горноспасателей, что определило тему настоящего исследования.

Целью работы является исследование взаимосвязи профессионального выгорания с социальной фрустрированностью и агрессией у горноспасателей. Мы предполагаем, что существует значимая взаимосвязь профессионального выгорания с социальной фрустрированностью и агрессией у горноспасателей, а именно: чем ниже профессиональное выгорание, тем ниже агрессия и социальная фрустрированность у горноспасателей.

**Изложение основного материала статьи.** Следует отметить, что профессия горноспасателя сложна, ответственная, выдвигает определенные требования как к знаниям работника, так и к его личностным качествам, умениям. Опытного горноспасателя, контролирующего технику, снижающего панику и оказывающего первую помощь пострадавшим, заменить невозможно, поэтому данная профессия будет актуальна всегда.

Степень проблемности трудовых ситуаций М.И. Марьин определял как высокую, поскольку профессия горноспасателя отличается непредвиденностью и экстремальностью условий труда, в которых четко следовать инструкции не всегда получается, и необходимо быстро адаптироваться и искать новые способы решения профессиональных задач [3].

А.А. Осипова отмечает, что физические условия труда характеризуются тем, что осуществлять профессиональную деятельность горноспасатели могут во всех микроклиматических условиях: от аварии на промышленном предприятии до шахты, для которой характерны затрудненность дыхания, высокая температура и влажность. Специфические условия среды как правило экстремальные, сопровождающиеся риском для здоровья и жизни.

По мнению Д.А. Бондаревой, физическая и психическая нагрузки во время выполнения профессиональных обязанностей находятся на высоком уровне, т.к. сопряжены с повышенной ответственностью за жизни и здоровье пострадавших, за сохранность экономических и природных ценностей. Психическую напряженность вызывают как правило постоянное чувство неизвестности, риск для жизни, сложные аварийные ситуации, а также часто горноспасатели становятся свидетелями гибели людей. Физическую напряженность вызвана интенсивными физическими нагрузками и дежурствами. Профессиональная деятельность горноспасателей выдвигает особые требования к индивидуально-типологические свойствам работников: высокая возбудимость и уравновешенность нервных процессов. Спасатели должны обладать такими мыслительными свойствами как логичность мышления, оперативность мыслительных процессов, интеллектуальная лабильность для того, чтобы быстро реагировать и принимать решения в экстремальных условиях. Сенсорные и перцептивные свойства представлены развитыми слуховой и зрительной чувствительностью, чтобы вовремя заметить и услышать людей, нуждающихся в спасательной помощи. Имажинитивные свойства необходимы для прогнозирования и достраивания картины происходящего. Среди аттенционных свойств горноспасателям необходимо обладать большим объемом, устойчивостью и переключаемостью внимания, чтобы в полной мере держать ситуацию под контролем.

Эмоционально-волевые свойства должны быть высоко развиты, а именно: эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость и воля, для регуляции своего поведения и преодоления стрессовых факторов трудовой среды. В то время как психомоторные свойства горноспасателей представлены высоким уровнем ловкости, выносливости, координации движений и силы. Требуется хороший уровень развития речевых и коммуникативных способностей, поскольку спасатели обязаны установить контакт с пострадавшими людьми и скоординировать их в сложившейся опасной ситуации. Кроме того, командное взаимодействие в отряде происходит посредством развитых коммуникативных свойств.

Сложные и экстремальные условия труда горноспасателей, напряжение физических и психологических ресурсов являются источником синдрома профессионального выгорания. Термин «синдром профессионального выгорания» был предложен Г. Фрейденбергером в 1974 году. Он описывал нарастающее эмоциональное истощение, которое может привести к изменениям в личности и коммуникативной сфере. Одновременно с его наблюдениями социальные психологи К. Маслач и С.Е. Джексон, определяли синдром выгорания как трёхмерный конструкт, который включает три стадии: эмоциональное истощение как усталость от профессиональной деятельности, деперсонализацию, как циничное отношение к работе и людям, и редукцию профессиональных достижений, как чувство некомпетентности в работе [2].

Основным и объединяющим все подходы к определению мы считаем точку зрения Л.В. Пироговой, которая связывала проявления профессионального выгорания с переживанием стресса, отмечая, что «профессиональное выгорание – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов работающего человека».

Если профессиональное выгорание сопровождается неудовлетворенностью социальным статусом, достижениями в социуме, отношениями с окружающими людьми, то эффективное выполнение профессиональных обязанностей горноспасателем практически невозможно. Подобная социальная неудовлетворенность получила название «социальной фрустрированности», под которой Л.И. Вассерман понимал форму психического напряжения, обусловленного неудовлетворенностью достижениями и положением личности в социально заданных иерархиях [1].

По мнению В.В. Бойко социальная фрустрированность выражает эмоциональное отношение человека к позициям, которые он занял в обществе на данный момент. Ее деструктивным проявлением является когнитивная ограниченность, выраженное эмоциональное возбуждение, а также аффективно-окрашенные агрессивные действия, с частичной утратой контроля над самим собой и над ситуацией, что затрудняет работу горноспасателя. Агрессия, согласно А. Бассу, – это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим. Совместно с А. Дарки он выделил 8 основных проявлений, по которым характеризуют формы агрессивного поведения: физическая агрессия – использование физической силы против другого лица; косвенная агрессия – направленная на другое лицо или ни на кого не направленная; раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость); негативизм – оппозиционная манера активной борьбы против установившихся обычаев и законов; обида – зависть и ненависть к окружающим; подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред; вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы); чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта о том, что он является плохим человеком [4].

В настоящем исследовании приняли участие 50 человек, все респонденты мужского пола (100%), зрелого возраста (21-58 лет), преимущественно от 43 до 58 лет, со стажем работы от 3 месяцев до 10 лет.

Для получения информации о профессиональном выгорании горноспасателей нами применялись методика «Диагностика профессионального выгорания» (К. Маслач, С.Е. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) и «Диагностика уровня профессионального выгорания» (В.В. Бойко).

Полученные данные по двум методикам имеют схожий характер и свидетельствуют о наличии у большинства горноспасателей низкого уровня профессионального выгорания. В профессиональной ситуации это может проявляться во внутренней положительной трудовой мотивации, когда работник отряда берёт на себя больше профессиональных задач, чаще вступает на дежурства, совершенствует навыки, поскольку это приносит ему удовлетворение.

Для диагностики социальной фрустрированности и агрессии работников горноспасательного отряда соответственно использовались «Диагностика уровня социальной фрустрированности» (Л.И. Вассермана, модификация В.В. Бойко) и методика «Диагностика показателей и форм агрессии» (А. Басса, А. Дарки, в адаптации А.К. Осницкого).

Данные показатели говорят о наличии у большинства горноспасателей среднего уровня агрессии. Таким работникам характерно умеренное проявление угрожающего поведения к окружающим, предположительно зависящее от ситуации. Однако у 8% работников наблюдаются показатели выше среднего, для них характерно наличие некоторых всплесков злости на коллег в ситуациях, выходящих из-под их контроля, либо в сложных коммуникативных ситуациях. Социальная фрустрированность горноспасателей находится на очень низком уровне, либо отсутствует. Такие благоприятные результаты означают, что работники удовлетворены своим социальным положением, они видят и ценят свои достижения в профессиональной деятельности и не испытывают напряжения по этому поводу.

Для осуществления корреляционного анализа нами был применён критерий корреляции К. Пирсона, согласно гипотезе исследования, в математической обработке данных мы использовали показатели шкал системного индекса профессионального выгорания из результатов методики К. Маслач и С.Е. Джексон, общего суммарного показателя выгорания по методике В.В. Бойко, суммарный уровень агрессии по А. Басс и А. Дарки и интегральный уровень социальной фрустрированности по Л.И. Вассерману.

Для исследования полученных связей были определены критические значения коэффициента корреляции  $r$ -Пирсона  $g_{крит.} = 0,277$  при  $p \leq 0,05$ ;  $g_{крит.} = 0,364$  при  $p \leq 0,01$ .

Полученные эмпирические значения коэффициента корреляции  $r$ -Пирсона между интегральными и суммарными показателями изучаемых явлений были ниже критических значений, т.е. не позволили выявить наличие значимых связей между суммарными показателями профессионального выгорания с агрессией и социальной фрустрированностью горноспасателей.

Однако в ходе математического анализа, было обнаружено множество других значимых связей: были выявлены сильные положительные статистически значимые связи между системным индексом профессионального выгорания по методике К. Маслач и С.Е. Джексон с такими формами агрессии как подозрительность ( $r = 0,49$ ,  $p \leq 0,01$ ) и враждебность ( $r = 0,43$ ,  $p \leq 0,01$ ), т.е. чем интенсивнее спасатель чувствует воздействие стресс-факторов профессии, тем более выражено у него будет проявляться недоверчивое и критическое общение с коллегами. Это может быть связано с пресыщением профессиональными контактами, из-за которого вероятно развилось выгорание.

На уровне значимости  $p \leq 0,05$  системный индекс выгорания связан со шкалами раздражительности ( $r = 0,34$ ), негативизма ( $r = 0,28$ ) и вины ( $r = 0,30$ ). В профессиональной ситуации раздражительность может проявиться следующим образом: на фоне развивающегося выгорания, сопровождающегося общей усталостью, происходит постепенное накопление психического напряжения, которое затем находит выход через резкость и нервозность в служебном общении.

Негативизм, в виде высказывания своего мнения начальству, связан с неудовлетворённостью некоторыми нововведениями, являющимися для спасателя стрессовыми, вызывающими напряжение и как следствие выгорание. Соответственно, чем выше выгорание, тем выше негативизм.

Шкала вины, угрызания совести могут расти перед началом в связи с возможными недочётами в качестве или сроках выполнения рабочих обязанностей, причиной которых является физическая и психическая усталость работника. Чем выше выгорание, тем больше работник допускает ошибок, и тем выше чувство вины. Также работник может испытывать вину за свой негативизм, причиной которого было профессиональное выгорание.

Общий суммарный индекс выгорания по методике В.В. Бойко показал схожие связи с теми же шкалами «Негативизма» ( $r = 0,33$ ,  $p \leq 0,05$ ), «Подозрительности» ( $r = 0,29$ ,  $p \leq 0,05$ ) и «Суммарным уровнем враждебности» ( $r = 0,36$ ,  $p \leq 0,01$ ). Однако в отличие от предыдущей методики, некоторые симптомы обнаружили сильные связи с социальной фрустрированностью и агрессией.

При уровне значимости  $p \leq 0,05$  интегральный уровень социальной фрустрированности коррелирует с фазой «Истощения» ( $r = 0,30$ ), её симптомом «Эмоциональным дефицитом» и «Загнанностью в клетку» ( $r = 0,32$ ). Данная связь может выражаться следующим образом: если специалист испытывает энергетический спад и опустошённость, у него нет сил на эмоциональный отклик в коммуникациях с коллегами и гражданами, такое общение становится для него неудавшимся, в этом случае работник будет напряжён и недоволен ни своим положением в этих отношениях, ни отношениями в целом. Однако, чем выше будет его активность, инициативность в общении, полный спектр эмоциональных реакций, тем выше он будет ценить свои служебные контакты.

Загнанность в клетку, в виде пресыщения обязательной рутинной «бумажной» работой, может привести к неудовлетворенности своим профессиональным положением, желанию сменить должность или профессию.

«Суммарный уровень агрессии» обратным образом связан с «Неудовлетворенностью собой» ( $r = -0,28, p \leq 0,05$ ) и фазой «Напряжения» ( $r = -0,32, p \leq 0,05$ ). Если горноспасатель не испытывает дестабилизирующих воздействий профессии и вполне доволен собой как специалистом, то его агрессивные реакции становятся более выраженными. Предположительно работники, которые чувствуют себя расслабленно и уверенно в рабочей обстановке, стойко выдерживают стресс-факторы профессиональной деятельности, склонны воспринимать себя как уникального специалиста и высоко ценить свои профессиональные достижения. Иногда критика в их адрес может восприниматься как «покушение» на их самооценку и удовлетворенность собой, поэтому повышение агрессивных реакций может служить защитным механизмом. Таким образом, наша гипотеза о существовании значимой взаимосвязи между профессиональным выгоранием, социальной фрустрированностью и агрессией подтвердилась частично, поскольку были установлены взаимосвязи не между интегральными показателями, а выявлены следующие взаимосвязи:

– профессиональное выгорание в фазе «Напряжения» и «Неудовлетворенность собой» может усиливать выраженность агрессивных реакций, прежде всего проявления «Враждебности», «Негативизма», «Подозрительности»;

– профессиональное выгорание в фазе «Истощения» и при симптоме «Эмоционального дефицита» на несформированном уровне, могут предупреждать развитие социальной фрустрированности, т.к. обнаружили отсутствие или очень низкие значения шкалы «Интегральный уровень социальной фрустрированности» у горноспасателей;

– низкие значения шкалы «Загнанность в клетку» связаны с низкими показателями фрустрированности спасателей.

**Выводы.** Таким образом, в результате проведенного исследования связи профессионального выгорания с социальной фрустрированностью и агрессией горноспасателей, мы обнаружили следующие значимые связи:

– обратные связи фазы «Напряжения» и «Неудовлетворенности собой» с агрессией в формах «Негативизма», «Подозрительности» и «Враждебности»;

– прямые связи социальной фрустрированности с фазой «Истощения», «Эмоциональным дефицитом» и «Загнанностью в клетку».

Таким образом, наша гипотеза о существовании значимой взаимосвязи между профессиональным выгоранием, социальной фрустрированностью и агрессией, а именно: чем ниже профессиональное выгорание, тем ниже агрессия и социальная фрустрированность у горноспасателей, подтвердилась частично.

#### **Литература:**

1. Агапитова, Е.С. Психологические ресурсы жизнестойкости и проблема предупреждения эмоционального выгорания у сотрудников МЧС / Е.С. Агапитова, Н.А. Левина // Социально-экономические явления и процессы. – 2012. – № 7-8. – С. 238-243

2. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург: Питер, 2015. – 278 с.

3. Гермацкая, Е.И. Психологические аспекты профессионально важных качеств пожарных-спасателей / Е.И. Гермацкая // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2020. – Том 4. – № 1. – С. 96-105

4. Шестакова, Е.Г. Личностные предпосылки агрессии / Е.Г. Шестакова, Л.Я. Дорфман // Мир психологии. – 2011. – №1. – С. 211-225

**Психология**

**УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Сольнин Никита Эдуардович**

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

**магистрант второго курса Цветкова Елена Николаевна**

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

### **ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ СУПРУЖЕСТВА**

*Аннотация.* В статье рассматривается такой психологический феномен как толерантность к неопределенности. Интерес к теме толерантности к неопределенности обусловлен социально-культурными проблемами, возникающими в современном обществе. Важное значение уделяется институту семьи, особенно молодой. С учётом этого в статье осуществлено сравнение трёх групп семей с разным стажем семейной жизни. Методы исследования: Шкала толерантности к неопределенности (С. Баднер Адаптация: Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова), Шкала толерантности к неопределенности: (Д. МакЛейн, Адаптация Е.Н. Осин), Шкала семейной адаптации и сплоченности, FACES-3 (D. Olson, J. Portner, Y. Lavee) Адаптация: Э.Г. Эйдемиллер, М.Ю. Городнова. В качестве методов статистики применены критерий К-S Колмогорова-Смирнова, коэффициент корреляции г-Спирмена. Для оценки значимости различий применен U-критерий Манна-Уитни. В результате статистического анализа установлено, что четыре компонента толерантности к неопределенности различаются в изучаемых группах: общий показатель толерантности к неопределенности, предпочтение неопределенности, отношение к неопределенным ситуациям. Анализ взаимосвязей изучаемых показателей с семейной адаптацией и сплоченностью позволил увидеть, что молодая семья наименее стабильна. Только на стадии 10-20 лет семейной жизни неопределенность связывается с показателями семейной адаптации и удовлетворенности браком.

*Ключевые слова:* толерантность, толерантность к неопределенности семья, семейная адаптация, семейная сплоченность.

*Annotation* The article examines such a psychological phenomenon as tolerance to uncertainty. The interest in the topic of tolerance to uncertainty is due to the socio-cultural problems that arise in modern society. Great importance is given to the institution of the family, especially the young one. With this in mind, the article compares three groups of families with different family life experience. Research methods: Scale of tolerance to uncertainty (S. Badner Adaptation: G.U. Soldatova, L.A. Shaigerova), Scale of tolerance to uncertainty: (D. McLane, Adaptation by E.N. Osin), Scale of family adaptation and cohesion, FACES-3 (D. Olson, J. Portner, Y. Lavee) Adaptation: E.G. Eidemiller, M.Y. Gorodnova. The Kolmogorov-Smirnov K-S criterion and the Spearman r-correlation coefficient are 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 four components of tolerance to uncertainty differ in the studied groups: the general indicator of tolerance to uncertainty, preference for uncertainty, attitude to uncertain situations. The analysis of the interrelationships of the studied indicators with family adaptation and cohesion made it possible to see that the young family is

the least stable. Only at the stage of 10-20 years of family life, uncertainty is associated with indicators of family adaptation and satisfaction with marriage.

*Key words* tolerance, tolerance to uncertainty, family, family adaptation, family cohesion.

**Введение.** В настоящее время в нашей стране и в мире в целом происходит достаточно много изменений, вызывающих у человека негативные психологические состояния, такие как стресс, тревожность, фрустрация, депрессия и другие. К ним можно отнести возникновение всё большего количества очагов напряженности по всему миру, ухудшение экологической обстановки, ограниченность ресурсов, угроза пандемий и, что особенно актуально, и для Российской Федерации, увеличение количества разводов и снижение темпов рождаемости. Правительство России, понимая необходимость нормализации ситуации, предлагает ряд мер, особенно направленных на поддержку молодых семей что, в частности, нашло отражение в учреждении в 2024 году Года Семьи в России. Именно молодая семья находится в ситуации большей неопределенности, так как здесь не только происходит адаптация к условиям семейной жизни, формирование внутрисемейных коммуникаций, а так же возникают новые задачи, требующие решения: определение места совместного проживания супругов, организация быта, обеспечение финансового благосостояния и независимости от родителей, рождение и воспитание детей. Таким образом, одной из актуальных научных и практических задач становится изучение возможностей семьи «выживать», справляться с трудными ситуациями, сохраняя способность к развитию. И если такие явления, как конфликтность, защитное и совладающее поведение достаточно изучены, то вопросам толерантности / интолерантности в семье внимания уделено недостаточно [1, 3, 9]

Личность, толерантная к неопределенности, не испытывает деструктивной тревоги в неопределенных ситуациях и способна активно и продуктивно действовать в них. Толерантность к неопределенности – набор негативных и позитивных когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций, спровоцированных неопределенностью (сознательное осознание незнания определенных аспектов мира) – является важной индивидуальной характеристикой, которая считается относительно стабильной для многих людей, предрасполагая их либо к более негативным, либо к более позитивным реакциям в различных жизненных ситуациях [14].

Исходя из такого понимания актуальности, цель настоящей статьи – определить особенности толерантности к неопределенности в семьях с разным стажем супружества, упор при этом делая на молодую семью. Для выявления таких характеристик нами были выбраны в качестве участников исследования 100 человек – 50 семейных пар. Из них 38 человек состоят в текущих отношениях менее 3 лет, 28 человек состоят в отношениях от 3 до 10 лет и 34 человека в отношениях от 10 до 20 лет.

Были применены следующие методы: эмпирический метод - психодиагностический метод, включающий тестирование посредством методик: Шкала толерантности к неопределенности Автор: С. Баднер Адаптация: Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, Шкала толерантности к неопределенности Автор: Д. МакЛейн Адаптация Е.Н. Осин, Шкала семейной адаптации и сплоченности, FACES-3 Авторы: Д. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави (D. Olson, J. Portner, Y. Lavee) Адаптация: Э.Г. Эйдемиллер, М.Ю. Городнова Способы обработки данных – методы математико-статистического анализа данных результатов исследования: критерий Колмогорова-Смирнова, U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена. При обработке статистических данных использовался статистический пакет IBM SPSS Statistic 22, пакет анализа Microsoft Excel 2019.

**Изложение основного материала статьи.** Концепция неопределенности, используемая в литературе, сама по себе довольно неоднозначна, и многие используют термины «неопределенность» и «двусмысленность» как взаимозаменяемые. Например, двусмысленность определяют как ситуацию, в которой представлено слишком мало необходимой информации для четкого понимания, или как отсутствие различия между множественными интерпретациями, например, из-за нелогичных характеристик. Двусмысленность определяют как подкатегорию более общей неопределенности. Напротив, в некоторой литературе неопределенность обычно используется для описания неизвестных результатов с известной вероятностью, тогда как двусмысленность (менее изученная) – это ситуация, в которой вероятности также неизвестны [12, 15]. Существуют многочисленные попытки концептуализировать и измерить терпимость как к двусмысленности, так и к неопределенности, что привело к неточности и дублированию этих усилий. Конечным результатом стала путаница в отношении природы толерантности к неопределенности и ее надлежащей оценки [11].

Неопределенность представлена многомерным феноменом, состоящим из сознательного понимания неясностей, возникающего из различных источников. Концептуальная систематика этих источников неопределенности должна включать риск или вероятность, отражающие неопределенность будущего результата, двусмысленность или неточность с точки зрения надежности, адекватности информации, а также сложность, относящуюся к особенностям информации, которые затрудняют ее понимание [10].

В эту эпоху растущей индивидуальности и неопределенности, решения, которые люди принимают, зависят от оценок неопределенности. Толерантность к неопределенности относится к тому, как индивид воспринимает или обрабатывает неопределенные ситуации, сталкиваясь с незнакомой, сложной или противоречивой информацией. Люди с более высокой терпимостью к неопределенным ситуациям склонны рассматривать неопределенные ситуации как не угрожающие, имеют меньшее чувство стресса и более склонны рисковать [16].

В целом, исследователи принимают оперативное определение неопределенности как более широкой, всеобъемлющей конструкции, чем двусмысленность, основанной на теоретической работе, которая интерпретирует «неопределенность» как фундаментальное метакогнитивное состояние, состоящее из сознательного осознания незнания. С этой точки зрения двусмысленность представляет собой не психологическое состояние, а второстепенное явление, специфическую характеристику информации, которая порождает неопределенность. Более широкое значение заключается в том, что неопределенность – это более фундаментальное психологическое состояние, составляющее конечный референт толерантности, а толерантность к неопределенности – это всеобъемлющее явление, включающее терпимость к двусмысленности, а также другие потенциальные источники неопределенности, такие как вероятность (случайность будущих результатов) и сложность (особенности информации, затрудняющие ее понимание) [11].

Первоначально нетерпимость к неопределенности рассматривалась как черта характера более высокого порядка, которая действовала как фактор уязвимости для чрезмерного и неконтролируемого беспокойства, связанного с тревожными расстройствами, в частности генерализованным тревожным расстройством. Считается, что люди с высоким уровнем тревожности реагируют на неопределенность в повседневных ситуациях так, как если бы эта неопределенность сигнализировала о вреде, то есть проявляли высокий уровень возбуждения и эмоционального дистресса. В результате постоянного чувства дистресса и беспокойства, вызванного столкновением с неопределенностью, у людей с высокой нетерпимостью к неопределенности могут развиваться дисфункциональные убеждения относительно смысла их тревог и/или их способности решать проблемы, и они могут прибегать к дисфункциональным стратегиям преодоления дистресса, таким

как когнитивное избегание, что увеличивает вероятность возникновения проблем. от тревожных расстройств и стойкого негативного аффекта [13].

В трудах А.Г. Асмолова понятие «толерантность» стало выступать в несколько ином значении – как устойчивость. Автор, определяя ТН рассматривает три основополагающих аспекта. Во-первых, как выносливость, устойчивость. Во-вторых, как терпимость. И, в-третьих, допустимость к отклонениям [2]. В исследовании М.В. Гамезо с коллегами подчеркивается, что именно в ситуациях неопределённости проявляется субъектные качества человека. Приводятся данные, согласно которым, в данной ситуации более ярко проявляется внутренняя предрасположенность человека к определённым действиям, которые проявляются в виде описания, а, возможно, и формирования окружающего социума. Именно в неопределённости можно увидеть, присуща ли человеку способность быть режиссером собственной жизни, себя, окружения [4]. Д.А. Леонтьев, рассматривая толерантность к неопределённости, выделяет способность переносить тревогу по отношению непредсказуемого будущего. В его работах введено понятие готовности к событию. Так, готовность к событию, проявляется в готовности к множеству разнообразных возможностей, способности действовать и выбирать «здесь и сейчас», а также, способности заранее спрогнозировать данный выбор. Автор акцентирует внимание необходимости формировать отношение к неопределённости, основанное на принятии [8].

В отечественной психолого-педагогической литературе пласт исследований, посвященных анализу толерантности к неопределённости в различных ситуациях бытия семьи представлен достаточно слабо. Следует отметить здесь исследование С. Гайворонской и Е.М. Корж, посвященное изучению толерантности к неопределённости в периоды ненормативных семейных кризисов [3], работа Г.А. Лайшевой, где обсуждается изучаемый феномен в контексте детско-родительских отношений [7], публикация И.В. Ильиных и Н.А. Воропаева, где поднимается вопрос уровни осознанности родительства супругов с различными показателями неопределённости [6]. С точки зрения созависимых отношений в семье толерантность к неопределённости исследуется А.П. Игнатенко [5].

Итак, на первом этапе эмпирического исследования нами осуществлено сравнение выраженности компонентов неопределённости супругов в семьях с разным стажем семейной жизни. Результат представлен в таблице 1.

Таблица 1

**Компоненты толерантности к неопределённости супругов с разным стажем семейной жизни**

| Компоненты ТН                        | Стаж 0-3 и 3-10 |         | Стаж 0-3 и 10-20 |       |
|--------------------------------------|-----------------|---------|------------------|-------|
|                                      | У-кр.           | р-ур.   | У-кр.            | р-ур. |
| Общий балл                           | 333,0           | 0,010** | 478,5            | 0,059 |
| Предпочитание неопределённости       | 328,5           | 0,008** | 477,0            | 0,056 |
| Избегание неопределённости           | 425,0           | 0,164   | 592,0            | 0,542 |
| Отношение к новизне                  | 461,5           | 0,358   | 641,0            | 0,955 |
| Отношение к сложным задачам          | 408,5           | 0,108   | 613,0            | 0,709 |
| Отношение к неопределённым ситуациям | 304,5           | 0,003** | 474,5            | 0,05* |

Обозначения: \* - уровень значимости  $p \leq 0,05$ , \*\* - уровень значимости  $p \leq 0,01$

Установлено, что выборки участников исследования от 0-3 и 3-10 лет семейной жизни имеют статистически значимые различия по общему показателю толерантности к неопределённости ( $U=333,0$  при  $p=0,010$ ) и компонентам предпочитание неопределённости ( $U=328,5$  при  $p=0,008$ ), отношение к неопределённым ситуациям ( $U=304,5$  при  $p=0,003$ ). В семьях со стажем отношений до 3 лет уровень выраженности этих компонентов выше. По остальным компонентам толерантности к неопределённости статистически значимых различий не выявлено. Такой результат связан с тем, что в начале совместной истории возникает принципиально новая, но вместе с тем с позитивной жизненной ситуацией создания семьи, с более ярко-выраженными романтическими чувствами в паре на этапе молодой семьи. Супруги в молодых семьях, находясь на этапе адаптации к партнеру, его характеру, привычкам и стереотипам, к своим новым ролям, к совместному проживанию, к взаимоотношениям с родительскими семьями, родственниками научаются без излишней тревоги переносить неопределённость в жизни и с оптимизмом смотреть в будущее.

В семьях со стажем 3-10 и 10-20 лет обнаружено одно значимое различие в компоненте отношение к неопределённым ситуациям ( $U=474,5$  при  $p=0,05$ ). Однако в качестве тенденций в различиях мы можем указать общий показатель толерантности к неопределённости ( $U=478,5$  при  $p=0,059$ ) и компонент предпочитание неопределённости ( $U=477,0$  при  $p=0,056$ ). Значимых различий не обнаружено и при сравнении семей со стажем семейной жизни 3-10 и 10-20 лет. Это объясняется тем, что супруги в семьях с продолжительным стажем отношений успешно преодолевают или преодолели нормативные и ненормативные семейные кризисы, таким образом научаясь преодолевать неопределённые ситуации, действуя в них.

На следующем этапе нами изучена взаимосвязь компонентов толерантности к неопределённости и показателей семейной сплоченности и адаптированности в каждой из трёх групп участников исследования (г Спирмена). Установлено, что в первой группе (стаж 0-3 года) показатели эмоциональная связь, друзья, правила, семейная сплоченность, контроль, дисциплина, роли имеют слабые отрицательные взаимосвязи с показателями толерантности неопределённости предпочитание неопределённости, интолерантность к неопределённости, новизна проблемы и неразрешимость проблемы. Всего 7 связей. Во второй группе (3-10 лет) количество связей увеличивается до 11, при этом показатель семейной сплочённости «время» имеет 4 связи с компонентами неопределённости. Компоненты толерантности новизна и отношение к сложным задачам имеют большее количество связей; предпочитание неопределённости, толерантность к неопределённости, неразрешимость проблемы – только по одной связи. Отметим появление сильной прямой взаимосвязи компонентов время и предпочитание неопределённости ( $r=0,551$  при  $p=0,002$ ). В третьей группе (стаж 10-20 лет) количество связей увеличивается до 13. При этом увеличивается количество и прямых взаимосвязей (до 4х). При этом компонент предпочитание неопределённости имеет 5 связей с показателями семейной адаптации и сплоченности: правила, семейная адаптация, степень расхождения между реальным и идеальным образом семейной сплоченности и степень удовлетворенности браком. По две взаимосвязи у показателей отношение к неопределённости, сложность проблемы, новизна проблемы.

**Выводы.** Таким образом, при рассмотрении толерантности к неопределённости семей с разным стажем супружества, установлено, что имеются различия в показателях неопределённости у молодой семьи и семьи со стажем совместной жизни

3-10 лет: общий показатель толерантности к неопределенности, предпочтение неопределенности, отношение к неопределенным ситуациям. Похожая ситуация и при сравнении с группой 10-20, где эти же показатели выявлены в виде тенденций.

Корреляционный анализ показал, что в молодой семье имеется небольшое количество слабых обратных связей показателей неопределенности и факторов семейной адаптации и сплоченности. С увлечением стажа супружества происходит концентрация на определённых элементах толерантности и семейной сплоченности, и уже в семьях со стажем 10-20 лет возникает сильная взаимосвязь ряда показателей интолерантности (например, предпочтение неопределенности) и комплексных факторов семейной адаптации, удовлетворенности браком и расхождением образа семейной сплоченности.

#### **Литература:**

1. Актуальные проблемы современной семьи : коллективная монография / А.А. Алдашева, С.А. Бабуркин, Л.А. Бегунова [и др.]. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2018. – 163 с.
2. Асмолов, А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А.Г. Асмолов // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – №40.
3. Гайворонская, С. Взаимосвязь толерантности к неопределенности и копинга у супругов в состоянии ненормативного кризиса семьи / С. Гайворонская, Е.М. Корж // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сборник научных трудов, Москва, 21-26 ноября 2022 года. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2022. – С. 327-333
4. Гамезо, М.В. Возрастная психология: личность от молодости до старости / М.В. Гамезо. – Москва: Педагогическое общество России, Издательский Дом «Ноосфера», 2005. – 512 с.
5. Игнатенко, А.П. Неопределенность как формирующий фактор созависимости / А.П. Игнатенко, Д.В. Лещанова // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2023. – Т. 6, № 3. – С. 23-31
6. Ильиных, Ю.В. Осознанное родительство у супругов с различной толерантностью к неопределенности / Ю.В. Ильиных, Н.А. Воропаева // Социальная психология: вопросы теории и практики: Материалы VI Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева, Москва, 12-13 мая 2021 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2021. – С. 199-201
7. Лайшева, Г.А. Толерантность к неопределенности семьи: опыт работы в кризисном подростковом отделении / Г.А. Лайшева // Психология и психотерапия семьи. – 2022. – № 3. – С. 57-59
8. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал в ситуации неопределенности и выбора / Д.А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика. – Москва: Смысл, 2011. – С. 511-546
9. Прудникова, А.В. Психологическая структура конфликтной компетентности / А.В. Прудникова // Психология. Психофизиология. – 2023. – Т. 16, № 4. – С. 72-80
10. Borracci, R.A. Tolerance for Uncertainty, Personality Traits and Specialty Choice Among Medical Students / R.A. Borracci, G. Ciambone, E. B. Arribalza // Journal of Surgical Education. – 2021. – Vol. 78, Iss. 6. – Pp. 1885-1895
11. Hillen, M.A. Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model, and implications for healthcare / M.A. Hillen, C.M. Gutheil, T.D. Strout, E. M.A. Smets, P.K.J. Han // Social Science & Medicine. – 2017. – Vol. 180. – Pp 62-75
12. Matta, Sh. Investigating tolerance of uncertainty, COVID-19 concern, and compliance with recommended behavior in four countries: The moderating role of mindfulness, trust in scientists, and power distance / Sh. Matta, N. Rogova, G. Luna-Cortés // Personality and Individual Differences. – 2022. – Vol.186, Part A. – 111352.
13. Probert-Lindström, S. An examination of distress tolerance, anxiety sensitivity, and intolerance of uncertainty in adults in routine psychiatric care / S. Probert-Lindström, S. Perrin // Acta Psychologica. – 2023. – Vol. 235. – 103902.
14. Valentine, K.D. Uncertainty tolerance among primary care physicians: Relationship to shared decision making-related perceptions, practices, and physician characteristics / K.D. Valentine, L. Leavitt, K.R. Sepucha, S.J. Atlas, L. Simmons, L. Siegel, J.M. Richter, P.K.J. Han // Patient Education and Counseling. – 2024. – Vol. 123. – 108232.
15. Wranik, W.D. Uncertainty tolerance among experts involved in drug reimbursement recommendations: Qualitative evidence from HTA committees in Canada and Poland / W.D. Wranik, L. Gambold, S. Peacock // Health Policy. – 2021. – Vol. 125, Iss. 3. – Pp. 307-319
16. Zhu, H. The suppression effect of subjective social status and tolerance for uncertainties on the relationship between family socioeconomic status and prosocial risk taking / H. Zhu, Zh. Huiru, C. Zhiwei, J. Xiaoshan // Children and Youth Services Review. – 2023. – Vol. 150. – 106986.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

|  |  |    |
|--|--|----|
| Абрамова Ольга Владимировна<br>Петрухина Анна Михайловна                                       | РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ<br>ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В<br>СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ<br>КОНФЕРЕНЦИЯХ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ | 4  |
| Авлиякулов Зокир Авазович<br>Пономарева Людмила Ивановна                                       | ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ<br>СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К<br>ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА   | 11 |
| Адиева Айна Ахмедовна<br>Меджидов Марат Ахмедович<br>Мусина Лилия Фаритовна                    | РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В<br>ОБЕСПЕЧЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:<br>СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ<br>ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ                   | 13 |
| Алирзаева Индира Бабаевна  | ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ<br>СЕМЬИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С<br>ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ  | 16 |
| Асхадуллина Наиля Нургаяновна<br>Талышева Ирина Анатольевна<br>Халиуллина Лилия Ринатовна      | АКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ<br>ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА                              | 19 |
| Ахмадова Зайнап Мухадиновна<br>Яндиева Зулай Джабраиловна<br>Арадахова Мария Балаэфендиевна    | РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА<br>АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ<br>ПОСРЕДСТВАМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ   | 23 |
| Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна<br>Витюгов Максим Алексеевич                                 | ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ<br>КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ<br>СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА   | 26 |
| Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна<br>Коньков Дмитрий Сергеевич                                 | ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА ВУЗА КАК<br>СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БУДУЩЕМ  | 29 |
| Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна<br>Машковский Александр Александрович                        | ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ<br>ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У<br>СТУДЕНТОВ ВУЗА  | 31 |
| Балтыков Арслан Константинович   | ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ<br>ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ  | 34 |
| Балунова Светлана Альбертовна<br>Пичужкина Дарья Юрьевна<br>Тимофеева Ксения Олеговна          | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В<br>РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  | 37 |
| Бойко Дмитрий Анатольевич  | РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО<br>ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ  | 40 |
| Бойченко Наталья Сергеевна<br>Литвинова Валентина Станиславовна<br>Шаталова Татьяна Николаевна | ИМПРОВИЗАЦИЯ В ТАНЦЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ<br>ТВОРЧЕСТВА У ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ   | 43 |
| Буховцева Ольга Васильевна<br>Чэ Сянлун  | НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К<br>ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У<br>МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ<br>ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА                     | 46 |
| Везетну Екатерина Викторовна   | ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА<br>КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА                            | 49 |
| Верещагина Александра Сергеевна<br>Кафарова Кизханум Загировна<br>Вассунова Юлия Юрьевна       | ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ<br>ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ  | 52 |
| Виноградов Владислав Львович<br>Шатунова Ольга Васильевна<br>Шакурова Юлия Рафаиловна          | СУБЪЕКТНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО<br>ОБРАЗОВАНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОСТОЯНИЯ<br>РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ  | 55 |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| Винокурова Наталья Федоровна<br>Фоменко Артём Владимирович  | РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕДИЦИНСКОЙ ГЕОГРАФИИ В ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОМ КРУЖКЕ                           | 58  |
| Вовк Екатерина Владимировна   | СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ   | 62  |
| Гальцева Оксана Александровна<br>Гальцев Олег Владимирович<br>Макаренко Алексей Алексеевич              | МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ КОМБИНАТОРИКИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ  | 66  |
| Гериханов Дени Тамерланович<br>Абдулкадыров Умалт Умарович<br>Саниева Алина Данилевна                   | ИННОВАЦИИ В ОБЛАСТИ ВОЗОБНОВЛЯЕМОЙ ЭНЕРГИИ: ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ БОЛЕЕ ЭКОЛОГИЧНОГО БУДУЩЕГО И ОБРАЗОВАНИЯ                                | 69  |
| Гичибекова Ражабат Магомедкамильевна<br>Салахбеков Анварбек Пайзуллаевич<br>Ибрагимов Зарема Николаевна | АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ   | 73  |
| Гусев Дмитрий Александрович<br>Повshedная Фанна Викторовна<br>Фролов Иван Валентинович                  | ЦИФРОВАЯ СРЕДА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ НАРОДНОГО ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ                                | 76  |
| Дахунова Фатима Каплановна  | МЕТОДЫ ИНТЕГРАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТОВ В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА   | 78  |
| Джамалханова Марина Асламбековна<br>Джамалханова Лалита Асламбековна                                    | ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА                            | 81  |
| Дульмухаметова Гульнара Фаридовна<br>Ситдикова Гульназ Ринатовна<br>Кузьмина Елена Константиновна       | ТЕХНОЛОГИИ СУБЪЕКТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ   | 84  |
| Жулина Елена Викторовна<br>Лебедева Ирина Владимировна<br>Забара Ирина Владимировна                     | КОММУНИКАТИВНО-ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ | 87  |
| Задумова Наталья Павловна<br>Гольцвардт Яна Александровна   | НАРУШЕНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ   | 90  |
| Замолоцких Елена Геннадиевна<br>Гоголева Галина Серафимовна<br>Ханова Зоя Гаджиалиевна                  | ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ   | 92  |
| Зиннатуллина Гульшат Хабировна<br>Кудрявцева Марина Геннадьевна<br>Хакимзянова Алсу Саеязиновна         | ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ  | 95  |
| Зотова Татьяна Александровна  | РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ   | 98  |
| Зубрилин Константин Михайлович<br>Раздобарина Лидия Александровна<br>Мезенцева Юлия Ивановна            | МАСТЕР-КЛАССЫ КАК ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ У СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»                          | 101 |
| Зыкова Вероника Николаевна  | ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МОРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  | 104 |
| Иванов Сергей Меркурьевич<br>Иванов Евгений Владимирович<br>Терешенков Матвей Сергеевич                 | ИСТОРИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ РАКЕТНЫХ ВОЙСК СТРАТЕГИЧЕСКОГО НАЗНАЧЕНИЯ                 | 107 |
| Иванова Мария Кимовна<br>Юдина Мария Анатольевна  | ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ФОТОГРАФИРОВАНИЯ КАК КУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА                          | 110 |
| Измайлова Наталия Владимировна<br>Борисова Наталья Львовна  | ИССЛЕДОВАНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК ВНИМАНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ С ПОМОЩЬЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ                                      | 113 |



|  |   |     |
|--|---|-----|
| Казанцева Галина Алексеевна<br>Шиловская Наталья Станиславовна<br>Кислова Оксана Николаевна          | ТРУДОВАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДИНАСТИЯ КАК<br>ОБЪЕКТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО<br>ИССЛЕДОВАНИЯ   | 117 |
| Капиева Кнарик Робертовна<br>Ольшанская Светлана Алексеевна  | ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ КИТАЙСКИХ<br>СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВУЗА  | 119 |
| Карнаухова Вероника Александровна<br>Ковкина Инна Вульфовна<br>Молофеева Анастасия Владимировна      | РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В<br>ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ   | 122 |
| Кислова Оксана Николаевна<br>Купцов Андрей Романович<br>Павлич Динара Ильдаровна                     | ТРАНСЛЯЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА В<br>СОВРЕМЕННОМ СЕМЕЙНОМ ОБРАЗОВАНИИ   | 125 |
| Клыпа Ольга Викторовна<br>Игнатъева Полина Сергеевна   | ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ<br>ИГРЫ   | 128 |
| Колесова Оксана Вячеславовна<br>Маясова Татьяна Викторовна<br>Деменева Надежда Николаевна            | ПРИЕМЫ И СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ<br>ШКОЛЬНИКОВ ПЕРВОНАЧАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ  | 131 |
| Колокольникова Зульфия Ульфатовна<br>Досмамедов Ниджат Эльчин Оглы<br>Староверова Мария Владимировна | АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В<br>РСФСР В 1920-Е ГОДЫ  | 134 |
| Колокольникова Зульфия Ульфатовна<br>Петрова Ксения Владимировна<br>Староверова Мария Владимировна   | ОБОГАЩЕНИЕ ВНЕШНЕЙ ПРЕДМЕТНО-<br>ПРОСТРАНСТВЕННОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОО   | 136 |
| Конягина Людмила Николаевна<br>Мельцаев Дмитрий Михайлович<br>Ядров Константин Павлович              | ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ<br>ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К КОНТРОЛЮ<br>ЗНАНИЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ                                       | 140 |
| Королева Юлия Александровна  | БАРЬЕРЫ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ<br>ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ<br>ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  | 142 |
| Королькова Валентина Александровна   | РАННИЙ ДЕТСКИЙ АУТИЗМ КАК ОБЪЕКТ<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ:<br>БИБЛИОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ   | 146 |
| Кривдина Ирина Юрьевна<br>Мартилова Наталья Викторовна<br>Аракчеева Ольга Владимировна               | МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В<br>ФОРМАТЕ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ ШКОЛЫ<br>УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ | 150 |
| Крылова Татьяна Валентиновна<br>Тихонова Наталья Александровна<br>Шкунова Анжелика Аркадьевна        | ИНТЕНСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В<br>ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ<br>СЕРВИСА  | 153 |
| Кувшинова Галина Петровна<br>Текеева Элла Кокаевна   | ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ<br>СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПЕРЕСКАЗА ТЕКСТА В<br>ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ                             | 156 |
| Кузьмина Анастасия Альбертовна<br>Неустроева Екатерина Николаевна                                    | МАЛЫЕ ЖАНРЫ ЯКУТСКОГО ФОЛЬКЛОРА КАК<br>СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У<br>ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА                           | 158 |
| Кухтяева Ольга Николаевна<br>Шабанова Джамия Садулаевна<br>Шабанова Шахназ Гилаловна                 | СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В<br>УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ<br>(НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ СПО)                              | 161 |
| Лапшова Анна Владимировна<br>Зиновьева Светлана Анатольевна<br>Коняева Елена Александровна           | ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ<br>КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ   | 164 |
| Лепشوкова Елизавета Ахияевна<br>Цекова Лариса Мухамедовна  | ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ<br>ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  | 166 |
| Лепشوкова Елизавета Ахияевна<br>Цекова Лариса Мухамедовна  | ТРАДИЦИОННЫЕ И НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ<br>ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  | 169 |
| Лямова Оксана Олеговна   | ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ<br>ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ  | 171 |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| Магдиева Нателла Тахмановна<br>Омарова Нурият Абдулазизовна                                       | ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ<br>В НАУЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ   | 174 |
| Магомедов Гамзат Хасратович<br>Омаров Магомедали Магеррамович<br>Магомедова Раисат Мансуровна     | ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ<br>СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ  | 176 |
| Макарова Саргылана Михайловна<br>Попова Алена Михайловна<br>Павлова Яна Вячеславовна              | АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ<br>ТЕХНОЛОГИИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА<br>УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В РАЗВИТИИ УЧЕБНОЙ<br>САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА  | 179 |
| Мальцева Светлана Михайловна<br>Киселева Анастасия Павловна<br>Ротанова Мира Борисовна            | ВОЗМОЖНОСТИ БЕРЕЖЛИВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В<br>ПОДГОТОВКЕ КУРСОВОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА   | 182 |
| Манакова Марина Вячеславовна  | ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ<br>КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ   | 186 |
| Манцулич Валерия Валерьевна   | РАЗВИТИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ<br>ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ<br>ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ   | 189 |
| Масленникова Ольга Георгиевна<br>Селезнёва Марина Сергеевна                                       | ЭКОСИСТЕМА УНИВЕРСИТЕТСКОЙ РОЩИ КАК<br>БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОВРЕМЕННОГО<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА   | 192 |
| Мидаева Асет Ахмудовна<br>Кафарова Кизханум Загировна<br>Гарифуллина Надежда Александровна        | СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ<br>ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА  | 195 |
| Милинский Алексей Юрьевич   | ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПОДХОДОВ И<br>ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИЕ<br>ФИЗИКИ: ОПЫТ БГПУ  | 198 |
| Мокроусова Ольга Анатольевна<br>Кононенко Елена Венедиктовна                                      | ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В<br>ПРОФИЛЬНЫХ ВУЗАХ МЧС РОССИИ  | 202 |
| Мураева Екатерина Юрьевна<br>Архипова Мария Владимировна  | СРЕДСТВА АКАДЕМИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ<br>ПОДДЕРЖКИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ<br>В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ   | 205 |
| Мясникова Екатерина Александровна<br>Пермовский Анатолий Алексеевич<br>Скачкова Елена Геннадьевна | ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ «TNEVEERGAME» В<br>РАМКАХ ПОДГОТОВКИ ЛОГИСТОВ С ВЫСШИМ<br>ОБРАЗОВАНИЕМ  | 208 |
| Назарова Анна Николаевна<br>Толстенева Александра Александровна                                   | ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ<br>ОРИЕНТАЦИИ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ  | 212 |
| Никатуева Зайнаб Шахбановна<br>Абулайсова Насихат Абулайсовна<br>Мурзаева Дженнет Мамасиевна      | СТИМУЛИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ АКТИВНОСТИ<br>СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ<br>ПОДГОТОВКИ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО<br>ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ                 | 215 |
| Нуциева Амина Сурхаевна<br>Магомедова Патимат Пирбудаговна  | ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ<br>ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ<br>ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ   | 219 |
| Оздеаджиева Тамара Мусаевна<br>Аседова Эльмира Мусаевна<br>Асадулаева Сидрат Асланбеговна         | ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ<br>ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА<br>СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЕГО РАЗВИТИЯ | 222 |
| Озиева Любовь Сослаббековна<br>Юсупова Роза Ярагиевна<br>Аркасаева Хапта Салтмуратовна            | МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ<br>ШКОЛЬНИКОВ   | 226 |
| Ольховская Елена Борисовна<br>Сапегина Татьяна Алексеевна   | ВОЗМОЖНОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В<br>ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ<br>РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ИСКУССТВ   | 229 |

|  |  |     |
|--|--|-----|
| Осипова Сардана Игнатьевна   | ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА ЭВЕНКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  | 232 |
| Павицкая Зоя Ивановна<br>Айтуганова Жанна Илевна<br>Марзоева Ирина Владимировна                | К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ИНВЕСТИРОВАНИЯ В ЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ 21 ВЕКА   | 234 |
| Павицкая Зоя Ивановна<br>Айтуганова Жанна Илевна<br>Закирова Лилия Растямовна                  | ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ   | 237 |
| Павленко Светлана Анатольевна<br>Павленко Владимир Михайлович<br>Мирная Алена Николаевна       | РЕАЛИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ   | 240 |
| Павлова Оксана Алексеевна<br>Буянова Анастасия Игоревна  | УЧЕБНЫЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПРОЕКТ ПО СОЗДАНИЮ СЛОВАРЯ-СПРАВОЧНИКА «ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОО»  | 243 |
| Петрова Лилия Геннадиевна<br>Елфимова Анна Владимировна<br>Петров Роман Дмитриевич             | КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ И УЧЕТ ИХ ПРИЧИН ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ   | 247 |
| Петрова Лилия Геннадиевна<br>Шевченко Наталья Николаевна<br>Шкилёва Наталья Владимировна       | ЭКРАННЫЕ ИСКУССТВА КАК АУДИОВИЗУАЛЬНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ КИНОФИЛЬМА)   | 250 |
| Плужникова Елена Артемовна<br>Терсакова Анжела Арсеновна<br>Шкуропий Константин Викторович     | ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ  | 252 |
| Прокофьева Ольга Николаевна<br>Макаренко Алина Дмитриевна                                      | КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ   | 255 |
| Рабаданова Лейла Насруллаевна<br>Дибирова Айшат Магомедовна                                    | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ  | 258 |
| Рагимханова Лариса Камедовна<br>Гасанова Шерибан Сабировна<br>Алибулатова Наталья Эдыльхановна | ТЕХНОЛОГИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЭКЗАМЕНУ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  | 261 |
| Раздобарина Лидия Александровна<br>Зубрилин Константин Михайлович<br>Мезенцева Юлия Ивановна   | ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ПРОМЕЖУТОЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА                      | 264 |
| Рогачева Юлия Борисовна  | РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  | 267 |
| Рогожникова Раиса Анатольевна<br>Камболов Азамат Русланович                                    | КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА   | 270 |
| Рябая Ирина Владимировна   | ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ОБРАЗА СЕМЬИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  | 272 |
| Савва Любовь Ивановна<br>Клюкина Анастасия Андреевна   | ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА   | 275 |
| Садовая Алена Юрьевна  | СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ НАСТАВНИЧЕСТВА «РАВНЫЙ-РАВНОМУ» В РАМКАХ ВУЗА НА ПРИМЕРЕ НЕВИННОМЫССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА | 278 |
| Самохина Светлана Сергеевна<br>Морозов Андрей Олегович   | ФИЗИЧЕСКИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ ПОЛЕТА ВОЗДУШНОГО СУДНА КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ПОЛЕТА  | 282 |

|  |  |     |
|--|--|-----|
| Сергеева Елена Владимировна<br>Глаголева Ирина Викторовна                                    | ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ<br>СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИКИ  | 285 |
| Сиваева Виктория Александровна<br>Мишинский Алексей Юрьевич                                  | РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ<br>ЗАДАНИЙ ОГЭ ПО ФИЗИКЕ   | 287 |
| Смирнова Наталья Батыржановна<br>Шарова Светлана Николаевна                                  | ЭКСКУРСИЯ КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО<br>ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ<br>ПРОФИЛЯ «ТУРИЗМ»  | 290 |
| Соколов Никита Владимирович  | ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ<br>КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВЕННОГО<br>ИНТЕЛЛЕКТА В БАКАЛАВРИАТЕ | 293 |
| Соколов Никита Владимирович  | РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ<br>ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ<br>ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-<br>БАКАЛАВРОВ             | 297 |
| Соколовский Даниил Сергеевич   | ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС   | 300 |
| Судакова Юлия Евгеньевна<br>Смирнов Антон Валерьевич<br>Синицин Алексей Михайлович           | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-<br>КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В<br>ПРЕПОДАВАНИИ ВУЗОВСКИХ ДИСЦИПЛИН  | 303 |
| Сырова Надежда Васильевна<br>Зимина Евгения Константиновна<br>Абдуллина Марина Александровна | ИНТЕРЬЕРНЫЙ СКЕТЧИНГ КАК МЕТОД<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ –<br>ДИЗАЙНЕРОВ  | 306 |
| Тамулевич Светлана Викторовна  | КОНЦЕПТ-АРТ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ В<br>ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ<br>КОМПЕТЕНЦИЙ ГРАФИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ                                       | 309 |
| Телегина Ольга Владимировна<br>Жерновая Оксана Романовна<br>Архипова Мария Владимировна      | ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ КАК<br>СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  | 311 |
| Темирова Аза Бароновна<br>Абдулвахובה Бирлант Борз-Алиевна<br>Саниева Алина Данилевна        | ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В<br>СРАВНЕНИИ С ТРАДИЦИОННЫМИ МЕТОДАМИ<br>ОБУЧЕНИЯ   | 314 |
| Тукаева Резеда Наилевна<br>Катекина Анастасия Александровна<br>Савинчева Алёна Викторовна    | ВИРТУАЛЬНЫЕ ТУРЫ КАК ТЕХНОЛОГИЯ<br>ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ<br>КОМПЕТЕНЦИИ  | 318 |
| Узденова Аминат Юрьевна<br>Узденова Земфира Каншаубиевна<br>Халилов Саид Робертович          | ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ<br>КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ<br>НАРОДНОГО ФОЛЬКЛОРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО<br>ФОЛЬКЛОРА)        | 321 |
| Усаров Равшан Худаярович<br>Пономарева Людмила Ивановна                                      | ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ<br>КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ<br>ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ<br>ВУЗАХ УЗБЕКИСТАНА       | 323 |
| Фатуева Юлия Наилевна  | ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОШИБОК У<br>СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ   | 327 |
| Филенко Роман Евгеньевич   | РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ<br>ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ИЗУЧАЮЩИХ<br>КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  | 329 |
| Филимонюк Людмила Андреевна<br>Литвинова Елена Робертовна<br>Вдовенко Владимир Владимирович  | ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ<br>РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ<br>МОЛОДОГО ПЕДАГОГА                                    | 332 |
| Хайруллин Рестям Давлетбаевич<br>Храмова Юлия Николаевна<br>Ипатов Ирина Серафимовна         | ОСОБЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ<br>СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА   | 335 |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| Хаснутдинова Светлана Валентиновна<br>Зиганшина Надежда Леонидовна<br>Тубальцева Валентина Александровна | ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ<br>ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ: ПРЕИМУЩЕСТВА И<br>НЕДОСТАТКИ  | 338 |
| Чавыкина Ульяна Григорьевна<br>Дмитриева Анна Вячеславовна<br>Воронцова Татьяна Валерьевна               | МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ<br>СФЕРОЙ В МУНИЦИПАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ГОРОД<br>КРАСНОДАР   | 341 |
| Чикина Татьяна Евгеньевна<br>Крыгин Сергей Владимирович  | МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ<br>ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ<br>БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ  | 343 |
| Чухлеб Ольга Игоревна<br>Годовникова Лариса Владимировна   | ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ<br>ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ<br>СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ   | 346 |
| Шамарин Иван Константинович<br>Хачикян Елена Ивановна  | ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ<br>БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА  | 350 |
| Шафигулина Ильмира Фаритовна   | ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ<br>РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ   | 353 |
| Шахмаева Ксения Евгеньевна   | ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ<br>ПРОЦЕССЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА  | 355 |
| Шевченко Ирина Александровна<br>Голубева Елена Александровна<br>Вахромеева Татьяна Александровна         | СОЦИАЛЬНЫЙ ВИДЕОРОЛИК КАК ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ<br>ИНСТРУМЕНТ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И<br>СРЕДСТВО ПРОЕКЦИОННОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ   | 357 |
| Шестакова Марина Николаевна<br>Якимова Елена Алексеевна  | ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ<br>ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНОЙ<br>СЕКЦИИ   | 360 |
| Шиловская Наталья Станиславовна<br>Казанцева Галина Алексеевна<br>Ковкина Инна Вульфовна                 | ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕЖИССУРЫ УРОКОВ<br>ЛИТЕРАТУРЫ   | 364 |
| Шиловская Наталья Станиславовна<br>Сокол Мария Александровна<br>Чубарова Светлана Мухаммадовна           | СПЕЦИФИКА И ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД<br>ДОКУМЕНТАЛЬНЫМ СПЕКТАКЛЕМ В МОЛОДЕЖНОМ<br>ТЕАТРАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ  | 367 |
| Шимичев Алексей Сергеевич<br>Королева Елена Владимировна<br>Ротанова Мира Борисовна                      | РАЗВИТИЕ ПРОДУКТИВНЫХ И КРЕАТИВНЫХ УМЕНИЙ<br>ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ   | 369 |
| Шихамирова Бата Абдулгамидовна<br>Кабардиева Фарида Алимовна<br>Залитинова Супнияханум Атаевна           | ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ<br>ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-<br>ИНВАЛИДОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ  | 373 |
| Шкерина Татьяна Александровна<br>Беяева Ольга Леонидовна   | «ШКОЛА РОДИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА» КАК<br>СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ,<br>ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ | 376 |
| Шудуева Залина Аслановна<br>Миназова Зарема Магомедова<br>Харченко Сергей Борисович                      | РОЛЬ АДАПТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ<br>ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ   | 379 |
| Яковлева Елена Николаевна<br>Захарова Татьяна Вячеславовна<br>Липинская Виктория Алексеевна              | ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ<br>ТРИГОНОМЕТРИИ  | 382 |
| Ястребова Лариса Александровна   | ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ<br>ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ<br>ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ  | 385 |
| <b>ПСИХОЛОГИЯ</b>  |   |     |
| Акимова Александра Нюргустановна<br>Афанасьева Лира Иппатьевна   | ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ<br>ПОДРОСТКОВ  | 390 |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| Алонцева Александра Ивановна<br>Слабожанина Екатерина Олеговна | СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ<br>СОТРУДНИКОВ МЧС ПОСЛЕ ПЕРЕНЕСЁННОГО<br>COVID-19  | 393 |
| Алонцева Александра Ивановна<br>Грякалова Алина Сергеевна      | ЗАВИСИМОСТЬ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО<br>СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА ОТ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У<br>РАБОТНИКОВ МЧС     | 396 |
| Алонцева Александра Ивановна<br>Кузьмина Евгения Олеговна      | ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО<br>ЗДОРОВЬЯ СО СТИЛЯМИ СОВЛАДАЮЩЕГО<br>ПОВЕДЕНИЯ У СПАСАТЕЛЕЙ                                | 398 |
| Алонцева Александра Ивановна<br>Шибкова Яна Александровна      | ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ С<br>НЕГАТИВНЫМ РЕАГИРОВАНИЕМ НА СТРЕСС У<br>СОТРУДНИКОВ МЧС       | 401 |
| Аникина Анна Саввишна<br>Калашникова Ольга Владиславовна       | ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ<br>АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ К<br>УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ                                | 403 |
| Белашева Ирина Валерьевна<br>Колесникова Александра Сергеевна  | ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ В<br>КОНТЕКСТЕ ОСОЗНАННОСТИ ЕЁ ПОТРЕБНОСТИ В<br>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ                                | 406 |
| Бердюгина Екатерина Юрьевна<br>Вержицкая Елена Николаевна      | ЛОКУС КОНТРОЛЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ<br>МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО<br>ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ МВД                             | 409 |
| Вержицкая Елена Николаевна<br>Манолий Кристина Юрьевна         | ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ С<br>ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ И СКЛОННОСТЬЮ К<br>ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ У СОТРУДНИКОВ<br>МВД      | 412 |
| Гайфуллина Наталья Геннадиева<br>Гараева Гульнара Газинуровна  | АКАДЕМИЧЕСКАЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ И<br>АДАПТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ<br>ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ИЗ ЛНР                           | 414 |
| Голованова Елена Геннадьевна                                   | ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО<br>ЗДОРОВЬЯ И ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ<br>ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ                   | 417 |
| Дворцова Елена Валерьевна<br>Воробьева Вера Александровна      | К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ГЕНДЕРНЫХ АСПЕКТОВ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ СОТРУДНИКОВ<br>МЧС   | 420 |
| Дворцова Елена Валерьевна<br>Евсеева Марина Александровна      | ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИИ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ<br>УСТОЙЧИВОСТИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ<br>ВЫГОРАНИЕМ У ГОРНОСПАСАТЕЛЕЙ                          | 423 |
| Дворцова Елена Валерьевна<br>Шахова Карина Игоревна            | ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ С<br>ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬЮ И ЛОКУСОМ КОНТРОЛЯ У<br>СОТРУДНИКОВ УМВД                                     | 426 |
| Дворцова Елена Валерьевна<br>Королев Игорь Александрович       | ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА НА<br>САМООЦЕНКУ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ<br>ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА<br>СТАДИИ АДЕПТА | 429 |
| Дедюкина Марфа Ивановна<br>Гоголева Василина Васильевна        | РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ ГИБКОСТИ ДЕТЕЙ 4-6 ЛЕТ<br>ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ   | 431 |
| Дедюкина Марфа Ивановна<br>Токарева Дарья Сергеевна            | ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ И РАССКАЗЫ В РАЗВИТИЕ<br>СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ<br>ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ                  | 434 |
| Иванова Марина Михайловна<br>Степанищев Алексей Геннадьевич    | АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ МОТИВАЦИИ<br>ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВЫСШЕГО<br>ОБРАЗОВАНИЯ                                    | 437 |
| Казберов Павел Николаевич                                      | СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ<br>ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ТЕХНИК ПРИ РАБОТЕ С<br>СУИЦИДАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ОСУЖДЕННЫХ                     | 440 |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| Калинкина Евгения Михайловна<br>Соколовская Ольга Константиновна<br>Яблокова Аида Вячеславовна | ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА<br>НАРКОЗАВИСИМЫХ МУЖЧИН, ОТБЫВАЮЩИХ<br>НАКАЗАНИЕ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ   | 442 |
| Ковтун Юлия Юрьевна<br>Кучерявенко Игорь Анатольевич<br>Гуськова Екатерина Александровна       | НЕСФОРМИРОВАННОСТЬ МЕЖПОЛУШАРНОГО<br>ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ КАК ПРЕДПОСЫЛКА<br>НАРУШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА   | 445 |
| Кузнецов Дмитрий Евгеньевич<br>Алонцева Александра Ивановна                                    | САМОКОНТРОЛЬ КАК ФАКТОР ДЕСТРУКТИВНЫХ<br>ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ У СОТРУДНИКОВ МЧС   | 448 |
| Куимова Наталья Николаевна<br>Кочнева Елена Михайловна<br>Шабалин Артём Александрович          | СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОТИПА ЛИЧНОСТИ И<br>СПОСОБЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ТРУДНОЙ<br>(КОНФЛИКТНОЙ) СИТУАЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ<br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И<br>ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАССОВ | 451 |
| Ланская Ирина Алексеевна<br>Мамонова Елена Борисовна<br>Сидорина Елена Валерьевна              | О ВЗАИМОСВЯЗИ КОММУНИКАТИВНЫХ И<br>ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ<br>ЮРИСТОВ   | 455 |
| Ледовская Татьяна Витальевна<br>Борунова Елена Владимировна                                    | СПЕЦИФИКА ЗАЩИТНОГО И СОВЛАДАЮЩЕГО<br>ПОВЕДЕНИЯ У ЖЕНЩИН С ПРОБЛЕМАМИ В<br>РЕПРОДУКТИВНОЙ СФЕРЕ   | 458 |
| Леженина Светлана Валерьевна<br>Яковлева Лариса Анатольевна<br>Асанин Владимир Ювенальевич     | ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ<br>УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА   | 462 |
| Мартынова Марина Александровна<br>Левшунова Жанна Амирановна<br>Ростова Марина Леонидовна      | ВОЗМОЖНОСТИ БИБЛИОТЕРАПИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ<br>СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У<br>ПЕДАГОГОВ  | 465 |
| Оленникова Марина Васильевна<br>Лучшева Людмила Михайловна                                     | ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОТЦОВСТВЕ РОССИЙСКИХ И<br>ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ  | 468 |
| Полянкин Илья Валерьевич   | ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ<br>ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К НАСТАВНИЧЕСКОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ   | 471 |
| Портнягина Анастасия Михайловна  | ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО<br>ТРЕКА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ<br>КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧЕНОГО  | 474 |
| Сапаров Алексей Александрович  | ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА<br>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА  | 477 |
| Семенихина Валерия Артемовна<br>Вержицкая Елена Николаевна                                     | СВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ С<br>СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТЬЮ И АГРЕССИЕЙ<br>У ГОРНОСПАСАТЕЛЕЙ   | 480 |
| Солынин Никита Эдуардович<br>Цветкова Елена Николаевна   | ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ К<br>НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ<br>СУПРУЖЕСТВА   | 483 |

Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования  
Выпуск 84. 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 29.05.2024. Сдано в набор 10.06.2024. Дата выхода 24.06.2024  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 58,79.  
Тираж 500 экз. Свободная цена.